

Mari Kujamäki

”KAIKKI LAPSET TARVII SITÄ PERUSTUKEE”

Yleinen tuki inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2019

TIIVISTELMÄ

Mari Kujamäki: "Kaikki lapset tarvii sitä perustukee". Yleinen tuki inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Huhtikuu 2019

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia lasten yksilöllisiin tuen tarpeisiin vastaamisesta yleisen tuen tasolla inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Inklusiivisella varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kaikkien lasten yhteistä varhaiskasvatusta painottaen osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Tavoitteena on jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen sekä suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kasvun ja oppimisen edistäminen varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia yleisen tuen tarpeita lapsilla esiintyy ja miten näihin tarpeisiin vastataan inklusiivisessa päiväkotiryhmässä. Tutkimus keskittyy kolmiportaisen tuen yleisen tuen tasoon sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyviin tekijöihin.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty puolistrukturoidulla teema-haastattelulla. Tutkimusaineisto kerättiin yhden kunnan alueelta haastattelemalla eri päiväkodeissa työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia. Teemahaastattelu toteutettiin neljälle varhaiskasvatuksen opettajalle, joilla kaikilla oli työkokemusta alaltaan vähintään viiden vuoden ajalta. Haastatteluaineisto luokiteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen toimii kasvattajien työn lähtökohtana. Kaikki lapset nähtiin kuuluvan yleisen tuen piiriin ja kasvattajien tehtäväksi nähtiin lasten yksilöllisten tarpeiden havainnointi ja tavoitteiden asettaminen jokaisen lapsen kehityksen tukemiseksi. Yleisen tuen tarpeet näyttäytyivät jokaisella lapsella omanlaisenaan ja näihin moninaisiin tuen tarpeisiin vastattiin lapsiryhmässä pedagogisin tukikeinoin. Tuen toteutumiseen inklusiivisessa lapsiryhmässä vaikuttivat varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan lapsiryhmän koko ja tuen tarpeet sekä useat kasvatushenkilöstöön ja monialaiseen yhteistyöhön liittyvät tekijät.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yleisen tuen keinoin pyritään ennaltaehkäisemään vaativampia tuen tarpeita. Kasvattajilla tulisi olla aikaa kehittää sekä ryhmän peruspedagogiikkaa että jokaisen lapsen yksilöllisiä yleisen tuen keinoja osaksi lapsiryhmän päivittäistä toimintaa ennen kuin tuen tarpeet kasvavat ja resursseja vastata lasten yhä moninaisempiin tuen tarpeisiin tarvitaan entistä enemmän. Lisäksi tulokset osoittavat, että inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen pyritään, mutta käytössä olevat resurssit eivät aina mahdollista jokaisen lapsen tarpeiden huomioimista lapsiryhmässä. Inklusiivista varhaiskasvatusta on kehitettävä niin, että kasvattajien käytössä olevat resurssit riittävät jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen tuen tasosta riippumatta. Keinot vastata lasten tarpeisiin ovat olemassa, mutta lapsiryhmien suuruus yhdistettynä useisiin muihin tekijöihin heikentää tukea ja asettaa lapset eriarvoiseen asemaan tarpeiden huomioimisen suhteen. Vain riittävillä resursseilla pystytään takaamaan laadukas varhaiskasvatus ja jokaisen lapsen oikeuksien toteutuminen.

Avainsanat: varhaiskasvatus, inklusio, inklusiivinen kasvatus, yleinen tuki, kolmiportainen tuki

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	INKLUSIIVINEN VARHAISKASVATUS	7
2.1	VARHAISKASVATUS OSANA KOULUTUSJÄRJESTELMÄÄ	7
2.2	KAIKKIEN LASTEN YHTEINEN VARHAISKASVATUS	10
2.3	YKSILÖLLISIIN TUEN TARPEISIIN VASTAAMINEN	13
2.4	KOLMIPORTAINEN TUKI	17
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
3.1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	22
3.2	TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
3.3	KOHDERYHMÄNÄ VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAT	24
3.4	KOKEMUSTEN TUTKIMINEN TEEMAHAASTATTELULLA.....	26
4	TUTKIMUSAINESTON LUOKITTELU.....	30
4.1	AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI	30
4.2	YLEINEN TUKI	34
4.2.1	<i>Yleinen tuki varhaiskasvatuksen lähtökohtana</i>	<i>34</i>
4.2.2	<i>Yleisen tuen tarpeet.....</i>	<i>35</i>
4.2.3	<i>Pedagogiset tukitoimet</i>	<i>37</i>
4.3	YKSILÖLLISIIN TARPEISIIN VASTAAMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	39
4.3.1	<i>Ison lapsiryhmän moninaiset tuen tarpeet.....</i>	<i>40</i>
4.3.2	<i>Kasvattajayhteisö</i>	<i>42</i>
4.3.3	<i>Monialainen yhteistyö.....</i>	<i>46</i>
5	TULOKSIA JA POHDINTAA	49
5.1	YKSILÖLLISET TARPEET JA INKLUSIIVINEN VARHAISKASVATUS	49
5.1.1	<i>Yleinen tuki ennaltaehkäisemässä vaativampia tuen tarpeita</i>	<i>49</i>
5.1.2	<i>Riittävät resurssit mahdollistavat inklusiivisen kasvatuksen</i>	<i>54</i>
5.1.3	<i>Inklusiivisuuden ja yleisen tuen kehittäminen varhaiskasvatuksessa</i>	<i>60</i>
5.2	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	62
6	LÄHTEET	66

1 JOHDANTO

Se on sellainen toimivan yhteiskunnan perusta tämä inklusiivinen ajattelu. Itelleni kauheen tärkeätä on alusta asti ollut niiku sellanen sosiaalinen näkökulma varhaiskasvatuksessa että kasvatetaan niiku yksilöitä jotka toimii hyvin yhdessä ja ite oon tykänny niiku aina omassakin ryhmässä työskennellessä ajatella että ryhmä on tavallaan pienoismalli yhteisöstä, yhteiskunnasta että siellä on kaikenlaisia ihmisiä ja kaikenlaisia vahvuuksia kaikenlaisia haasteita ja niistä sitte niiku niist ei tehä ongelmaa vaa niistä selvittää yhdessä harjotellaan yhdessä selviämään että se on sillee minun mielestä se on niiku semmonen tosi tärkeä juttu ja oikeestaa semmonen mistä ei voi ees neuvotella että nii pitkälle ku mahdollista nii se mun mielestä pitäis toteuttaa mutta tietysti nämä oli myös silloin aikoinaan kun oli vastavalmistunu nii semmosia ideologisia ajatuksia että käytännön työ on osoittanu myös niitä kohteita jolloinka se ei toimi tai jolloinka sitä ei oo mahdollista toteuttaa tai jolloin se ei oo joko sen lapsen edun mukaista tai sitten sen yhteisön edun mukaista.

Näin eräs tutkimukseeni osallistunut varhaiskasvatuksen opettaja kuvasi koke-
mustaan inklusiivisesta kasvatuksesta tiivistäen inklusion perusajatuksiksi yhteisöllisyyden ja moninaisuuden arvostamisen sekä sen ensisijaisuuden yhteiskunnassamme unohtamatta kuitenkin inklusion toimivuuden rajallisuutta. Suomessa varhaiskasvatusta järjestetään inklusion periaatteen mukaisesti kaikkien lasten yhteisenä varhaiskasvatuksena. Inklusiivisesta mallista kertoo, ettei pelkästään erityisen tuen tarpeisille tarkoitettuja päiväkoteja maassamme ole, vaan erityistä tukea tarvitsevista lapsista suurin osa (85 %) on sijoitettu tavallisiin lapsiryhmiin ja loput integroituihin lapsiryhmiin, joissa suurimman osan kehitys etenee niin sanotusti tavalliseen tapaan (Pihlaja 2009, 149). Vuonna 2017 varhaiskasvatukseen osallistui 1–6-vuotiaista lapsista 71 %, joista kunnallisen päiväkotihoidon piirissä oli 76 % (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2018, 1). Tu-
keaa tarvitsevia lapsia oli keskimäärin 8 % kunnalliseen päiväkotihoidon osallis-
tuvista lapsista (Hiekkavuo & Forsell 2018, 19).

Syksyllä 2018 voimaan tullessa Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) varhaiskas-
vatuksen tavoitteiksi on asetettu muun muassa yhdenvertaisuuden edistäminen,
jokaisen lapsen yksilöllisen tuen tarpeen tunnistaminen ja tarkoituksenmukaisen

tuen järjestäminen. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 §.) Lasten moninaiset tuen tarpeet suuressa lapsiryhmässä tuottavat kuitenkin haasteen tämän tavoitteen toteutumiselle. Työskennellessäni varhaiskasvatuksen opettajana päiväkodissa huomasin työn vaatimusten ja käytössä olevien resurssien riittämättömyyden olevan monen kasvattajan arkipäivää. Heterogeeniset lapsiryhmät, joissa lapsilla on monenlaisia tuen tarpeita, yhdistettynä riittämättöminä koettuihin resursseihin johtavat siihen, että lasten tarpeita joudutaan toisinaan priorisoimaan. Aika ja käsiparit eivät aina riitä jokaisen lapsen tasa-arvoiseen kohtaamiseen ja tarpeiden huomiointiin. Kenen tuen tarpeisiin varhaiskasvatuksessa todellisuudessa vastataan ja miten kaikkien lasten tarpeet pystyttäisiin huomioimaan tasapuolisesti?

Laadukkaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisen on todettu vaativan monien eri tahojen sitoutumista inklusion arvoihin niin yhteiskunnallisessa päätöksenteossa, monialaisessa yhteistyössä kuin kasvattajayhteisöissäkin (Viitala 2018, 56–57). Varhaiskasvatuksessa eletäänkin suurten muutosten aikaa ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen näkyy poliittisissa keskusteluissa ja päätöksen teossa sekä aiheeseen liittyvän tutkimuksen lisääntymisessä niin kansainvälisellä kuin kansallisellakin tasolla. Myös varhaiskasvatuksen kentällä kasvatustajayhteisössä työtä kehitetään monin eri tavoin velvoitettavien asiakirjojen toteutumisen takaamiseksi.

Varhaiskasvatuksen laatuun liittyvät kysymykset ovat nousseet mediassa viimeisen vuoden aikana vahvasti esiin painottuen varhaiskasvatuksen heikkouksiin. Uutisointi kohdistuu myös varhaiskasvatuksen työvoimapulaan ja varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen pudonneisiin hakijamääriin. Karilan (2016, 25–26) mukaan useat tutkimukset osoittavat henkilöstön osaamisen vaikuttavan vahvasti varhaiskasvatuksen laatuun, jota voidaan parantaa muun muassa heidän osaamisensa, työolojensa ja ammattinsa arvostuksen vahvistamisen kautta. Tämän myötä inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittäminen näyttäytyy tärkeänä myös henkilöstön työssäjaksamisen ja alan vetovoiman kannalta.

Tästä ajankohtaisesta teemasta heräsi myös itselleni ajatus tutkimukseni aiheesta: Miten varhaiskasvatuksessa yhdistyvät lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen ja inklusiivinen toimintamalli? Onko inklusiivisen varhaiskasvatuksen päämäärä eli kaikkien lasten yhteinen varhaiskasvatus käytännössä kaikkien lasten yksilölliset tarpeet huomioivaa?

Luvussa 2 *Inklusiivinen varhaiskasvatus* esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Aluksi käsittelen varhaiskasvatuksen järjestämistä ja merkitystä osana suomalaista koulutusjärjestelmää, jonka jälkeen paneudun tarkemmin inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen, lasten yksilöllisiin tuen tarpeisiin vastaamiseen, kolmiportaiseen tukeen varhaiskasvatuksessa sekä aiempiin tutkimuksiin näistä teemoista. Luvussa 3 *Tutkimuksen toteutus* kerron tutkimukseni etenemisestä, tutkimuksen lähtökohdista, tutkimuskysymysten määrittelystä, tutkimukseni kohderyhmän valinnasta sekä teemahaastattelun valinnasta tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi ja sen toteutuksesta. Lisäksi pohdin tekemieni valintojen tutkimuseettisiä näkökulmia. Luku 4 *Aineiston luokittelu* käsittelee aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteutusta ja miten sen keinoin olen luokitellut haastatteluaineiston. Luvussa 5 *Tuloksia ja pohdintaa* esittelen tekemiäni tulkin-
toja tutkimukseni tuloksista ja niiden yhteydestä aiempaan tutkimustietoon ja teoreettiseen keskusteluun tutkimukseni aiheesta. Lisäksi tuon esille jatkotutkimusehdotuksia sekä arvioin tutkimukseni toteutusta.

2 INKLUSIIVINEN VARHAISKASVATUS

2.1 Varhaiskasvatus osana koulutusjärjestelmää

Varhaiskasvatuspalvelut muodostavat yhden merkittävimmistä kodin ulkopuolisista kasvuyhteisöistä (Välimäki 2013, 167). Varhaiskasvatuksesta onkin tullut tärkeä osa tämän päivän kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, jonka tehtävänä Suomessa on yksilön kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen aikana rakennetaan perusta lasten oppimistaidoille ja elinikäiselle oppimiselle ennen peruskouluun siirtymistä. (Nyyssölä & Vitikka 2013, 7.) Varhaiskasvatuksen asemaan on merkittävästi vaikuttanut varhaiskasvatuksen siirtyminen vuonna 2013 sosiaali- ja terveysministeriöltä opetus- ja kulttuuriministeriölle, jonka myötä muutoksia on tapahtunut varhaiskasvatuksen lainsäädännössä ja varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Näiden muutoksien myötä etenkin pedagogiikan merkitys varhaiskasvatuksessa on korostunut. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 75.)

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvattajan ja lapsen vuorovaikutukseen pohjautuvaa institutionaalista ja ammatillista toimintaa, jossa pyritään vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka toteutuu kasvatusyhteisössä tiede- ja tutkimusperustaisesti varhaiskasvatuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja oppimisympäristöjen avulla sekä toiminnan havainnoinnin, dokumentoinnin ja toimintakulttuurin jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen kautta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa toteutetaan leikkiä sekä lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta korostaen, yhteistyössä vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. (Alila & Ukkonen-Mikkola 2018, 79.)

Varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä tukee ja ohjaa Varhaiskasvatuslaki (540/2018) sekä kyseiseen lakiin perustuva varhaiskasvatuksen toimijoita velvoittava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Lisäksi kunnittain vaihtelee, millainen merkitys Perusopetuslakiin (628/1998) pe-

rustuvalla Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteilla (2014) on varhaiskasvatuksessa järjestettävän tuen suhteen. Valtakunnallinen ohjeistus on jättänyt kunnille päätävänsä sen suhteen 1) toteutetaanko lapsen kehityksen ja oppimisen tuki kolmiportaisen mallin mukaan vain esiopetuksessa, kuten Perusopetuslaki (628/1998) velvoittaa, vai 2) toteutetaanko kolmiportaista mallia myös varhaiskasvatuksessa (esim. Pihlaja & Viitala 2018, 31). Valtakunnallisiin suunnitelmiin perustuvilla paikallisilla varhaiskasvatussuunnitelmilla sekä jokaisen lapsen yksilöllisellä varhaiskasvatussuunnitelmalla tavoitellaan yhdenvertaisia edellytyksiä kaikille varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille sekä heidän kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7).

Kunta vastaa varhaiskasvatuksen suunnittelusta, rakenteesta, toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä. Kunnan tehtävänä on lasten ja perheiden tarpeiden mukaan suunnitella palvelukokonaisuus, joka on kaikkien saatavilla. (Pihlaja 2004, 114; Pihlaja & Viitala 2018, 34–35.) Viimeaikaiset arviointi- ja seurantatutkimukset osoittavat kuitenkin eroja sen suhteen, millaiset edellytykset kunnilla on opetuksen järjestämiseen ja siten lapsien tasa-arvoisen aseman takaamiseen (Nyysölä ja Vitikka 2013, 14).

Puroilan ja Kinnusen (2017) tekemän selvityksen mukaan kunnat ovat ratkaisseet eri tavoin kysymykset lapsen subjektiivisesta varhaiskasvatusoikeudesta sekä lasten ja aikuisten välisestä suhdeluvusta päiväkotiryhmissä. Selvityksen mukaan lapsiryhmien kokoonpanot ovat moninaisia, ryhmissä esiintyy vaihtuvuutta ja lasten määrä ryhmissä on kasvanut. Samaan aikaan työntekijät kokevat, että heidän mahdollisuutensa lasten yksilölliseen huomioimiseen ovat vähentyneet ja muun muassa levottomuus ja vaaratilanteet ovat lisääntyneet. (Puroila & Kinnunen 2017.) Suhdelukujen nostaminen yhdessä subjektiivisen päivähoido-oikeuden rajaamisen kanssa tuottaa riskin varhaiskasvatuksen laadulle, sillä osa-aikainen varhaiskasvatus lisää lapsiryhmissä päivittäisiä muutoksia sekä sosiaalisen kuormituksen määrää niin aikuisilla kuin lapsilla ryhmän lapsimäärän kasvaessa. Lisäksi kuntien välisiä eroja on kasvattanut erot palveluiden hallinnollisessa organisoinnissa ja tarjolla olevien varhaiskasvatuspalveluiden muodoissa ja painotuksissa. Kuntien väliset erot kyseenalaistavat lasten ja perheiden tasa-arvoisuuden toteutumisen varhaiskasvatuspalveluissa. (Karila 2016, 40, 43.)

Kunnan tulee aina uutta toimintakautta suunnitellessa arvioida muun muassa palvelujen laadullista ja määrällistä tarvetta, lapsen tuen tarpeiden laatua ja määrää, henkilöstön koulutusta ja osaamista sekä työnohjauksen ja konsultaation tarpeita. Keskeistä on arvioida, millaisia ryhmiä tarvitaan, jotta pedagoginen toiminta pystyy vastaamaan kaikkien lasten kehityksellisiin ja oppimiseen liittyviin tarpeisiin tukien lapsen hyvinvointia. (Pihlaja & Viitala 2018, 35–36.) Varhaiskasvatustilain (540/2018, 34 §) mukaan lapsiryhmät tulee muodostaa sekä tilojen suunnittelu ja käyttö järjestää niin, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 57) lapsen tuen järjestämisen keinoina mainitaan rakenteelliset järjestelyt liittyen lapsiryhmän kokoon sekä henkilökunnan rakenteeseen ja määrään. Silti tutkimuksissa on havaittu, että rakenteellisia ratkaisuja käytetään vain harvoin lapsen tuen tarpeisiin vastaamisessa (esim. OAJ 2018; Vainikainen ym. 2018).

Varhaiskasvatuksen merkitys on nostettu vahvasti esiin kansainvälisellä tasolla. Muun muassa Euroopan komission kannanotossa painotetaan varhaiskasvatuksella olevan kauaskantoisia vaikutuksia, ja sen luovan perustan koko elinikäiselle oppimiselle, yhteiskuntaan integroitumiselle ja henkilökohtaiselle kehitykselle. Varhaiskasvatuksella pystytään vaikuttamaan tehokkaasti lapsen kehitykseen ja ehkäisemään muun muassa vähäosaisuutta ja syrjäytymisen riskiä myöhemmin elämässä. Tukea tarvitseville lapsille varhaiskasvatus tarjoaa sellaisia valmiuksia, joiden avulla tavanomaiseen kouluopetukseen osallistuminen onnistuu myöhemmin. (Komission tiedonanto 2011.)

Useat kansainväliset tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että varhaiskasvatuksen positiiviset vaikutukset ovat riippuvaisia varhaiskasvatuksen laadusta (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017). Myös Karila (2016) on tehnyt tilannekatsauksen koskien varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta nojaten tutkimustietoon ja kansainvälisiin laatusuosituksiin. Tutkimusten mukaan positiivisia tuloksia tuottaa vain laadukas varhaiskasvatus, jonka keskeinen laatutekijä on henkilöstön koulutus, osaaminen, työolot ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuudet. Laadukkaan varhaiskasvatuksen vaikutukset näkyvät lasten positiivisena oppimiseen suuntautumisena ja koulupolun sujuvuutena,

mikä vaikuttaa myöhempään elämään. Pidempää ajanjaksoa tarkastellen positiiviset vaikutukset ovat suurempia niillä lapsilla, joilla on pulmia kehityksessä ja oppimisessa tai joiden elinolot ovat vaikeat. (Karila 2016.)

2.2 Kaikkien lasten yhteinen varhaiskasvatus

Varhaiskasvatusta toteutetaan inklusiivisen periaatteen mukaisesti. Inklusiivisuudella tarkoitetaan tasa-arvoista yhteiskuntaa ja kaikkien lasten opetuksen järjestämistä yhdessä avustettuna sopivin tukitoimin (Saloviita 2012, 2). Inklusiivinen koulutusjärjestelmä on kaikille avoin tasapuolisesti ja osallisuuden tuntemukseen panostetaan (UNESCO 2009).

Pihlajan (2009) mukaan inklusiivisuus käsitteenä on itsessään haaste laaja-alaisuutensa ja moniulotteisuutensa takia. Sen toteutuminen vaatii monien eri asioiden toteutumista. Inklusiota on määritelty muun muassa vammaisten ja ei-vammaisten jakamana todellisuutena, elämän ja oppimisen mahdollisuuksien parantamisen tukemisena sekä kaikkien mukaan ottamisena huolimatta yksilön oppimisen vaikeuksista, kielestä tai kulttuurista. Kyse on tasa-arvosta, demokraattisuudesta, suvaitsevaisuudesta, positiivisesta asenteesta, lasten välisen toimijuuden tukemisesta, ammattilaisen osaamisesta, lapsen osallisuuden korostamisesta sekä tasavertaisesta pääsystä kaikille yhteisiin palveluihin. (Pihlaja 2009.) Viitala (2018, 53) kuvaa inklusiota globaaliksi ajatussuunnaksi, jonka tavoitteena on ihmisten välinen tasa-arvo ja kaikkien yhtäläiset oikeudet.

Inklusio ja inklusiivinen kasvatus on esiintynyt kansainvälisissä asiakirjoissa ja suosituksissa jo vuosikymmeniä koskien myös Suomen kasvatus- ja koulutusjärjestelmää (Viitala 2018, 51). Suomi on sitoutunut kansainvälisiin *Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskeviin yleisohjeisiin* (YK 1994) sekä *Salamancan sopimukseen* (UNESCO 1994.). Tämä koulutuspoliittinen ohjelma nosti tarkasteltavaksi yksilön sijaan yhteisöön kohdistuvat vaatimukset inklusion ja integraation edistämiseksi. Julistus vaatii kaikkien lasten opetusta yhdessä yleisopetuksen luokissa erityisluokkien ollessa hyväksyttäviä vain poikkeuksina. (UNESCO 1994.) Samaa linjaa edustaa myös *Lapsen oikeuksien sopimus* (UNICEF), jonka yksi tavoite on varmistaa lapselle sellainen ympäristö, jossa hänellä on maksimaalinen mahdollisuus kehittyä fyysisesti, psyykkisesti,

moraalisesti ja sosiaalisesti (Heinonen & Kuikka 2013, 203). Myös Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus (2014) ohjaa inklusiivisen politiikan ja opetuskäytäntöjen suuntaan.

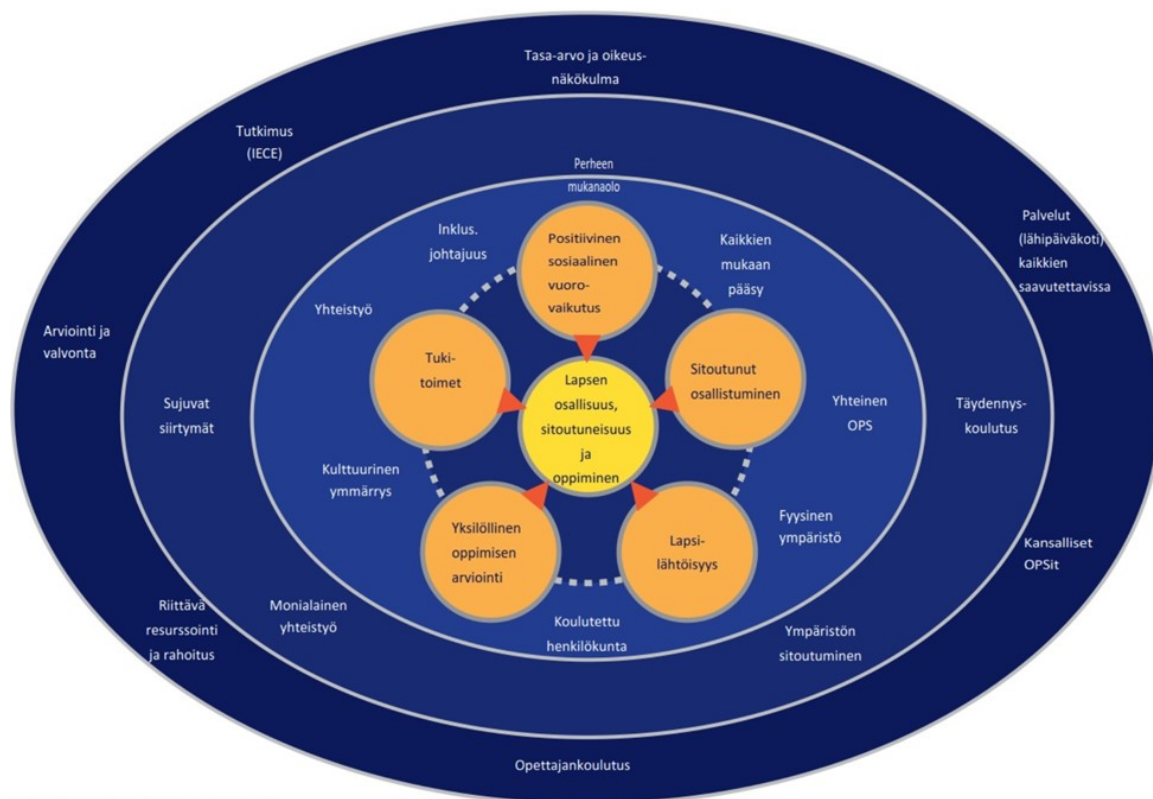
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018) on myös kirjattu varhaiskasvatuksen toteuttaminen ja kehittäminen inklusioperiaatteen mukaisesti, edistäten osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kaikessa toiminnassa. Tuen tarpeista, vammaisuudesta tai kulttuurisesta taustasta riippumatta kaikki lapset voivat osallistua yhdessä varhaiskasvatukseen. Tuki järjestetään ensisijaisesti lapsen omassa ryhmässä joustavin järjestelyin, mutta lapsen edun vaatiessa osittain tai kokonaan erityisryhmässä. Lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen sekä yhteisöllisiin ja oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut rakentavat kehityksen ja oppimisen tuen. Lisäksi mainitaan hyväksytyksi tuleminen niin omana itsenään kuin ryhmän jäsenenä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 15, 30.)

Viitala (2018) nostaa esiin integraation ja inklusion välisen eron: kun integraatiossa tukea tarvitseva lapsi sijoitetaan samaan ryhmään muiden lasten kanssa, niin inklusiiossa kyse on kaikkien lasten yhteisestä varhaiskasvatuksesta, jossa jokainen lapsi saa tarvitsemansa tukitoimet ja yksilöllisen pedagogisen ohjauksen päiväkotiryhmässä. Laadukas inklusiivinen varhaiskasvatus hyödyttää siten ryhmän kaikkia lapsia, ei vain tuen tarpeessa olevia. (Viitala 2018, 55.) Jokainen lapsi nähdään tasavertaisena mutta toisista erilaisena yksilönä osana yhteisöä. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa korostuu lapsen osallisuus, moninaisuus sekä tasa-arvoisuutta ja yhteisöllisyyttä korostava pedagogiikka. Inklusiivisuuteen liittyvä keskeinen arvo on erilaisuuden kirjon kunnioittaminen ja arvostaminen. (Pihlaja & Viitala 2018, 10–11.) Inklusiivinen kasvatus ei erottele yksilöitä, vaan keskittyy erilaisuutta synnyttävien tekijöiden poistamiseen muun muassa kasvuympäristöä tarkastelemalla (Hermanfors 2017, 92).

Heinosen ja Kuikan (2013, 198) mukaan parhaiten turvataan lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön sellaisessa yhteisössä, jossa tavoitteet ja oikeudet ovat yhteiset ja tasa-arvoiset. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ei ole kuitenkaan nähty sopivan kaikille lapsille esimerkiksi silloin, kun lapsi tarvitsee paljon yksilöllistä tukemista (Viljamaa & Takala 2017). Esimerkiksi autismin kirjon piirteet, kehitysviivästymät ja sosioemotionaaliset vaikeudet ovat osoittautuneet haasteiksi

sopeutua muiden lasten joukkoon, kun riittävän yksilöllinen ja intensiivinen ohjaus ei ole mahdollista isossa lapsiryhmässä. Tässä inklusion toimimattomuus voi jopa haitata näiden lasten kehitystä ja hyvinvointia. (Botha & Kourkoutas 2016.)

Laadukkaan inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen liittyen on tärkeää ymmärtää ilmiön moniulotteisuus. *Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli* (ks. Kuvio 1) on luotu kuvaamaan tätä moniulotteisuutta juuri varhaiskasvatuksen osalta ja kuinka monia asioita on huomioitava, jotta lapsen tarvitsema tuki todellisuudessa toteutuu tavallisessa päiväkotiryhmässä. (Viitala 2018, 57.) Malli koostuu viidestä eri tasosta, joita kuvataan mallissa kehinä. Mallin keskiössä on inklusiivisen varhaiskasvatuksen tärkein tavoite eli lapsen osallisuus, sitoutuneisuus ja oppiminen, mikä pyritään mahdollistamaan eri kehien sisältämien tekijöiden keinoin. (European agency for special needs and inclusive education [EAS-NIE] 2016, 15–16.)



KUVIO 1. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteeminen malli (EASNIE 2016).

Mallin kaksi sisintä kehää sisältää varhaiskasvatussyksikköön liittyviä tekijöitä (mikrotaso). Sisin kehistä muodostuu tekijöistä, jotka vaikuttavat varhaiskasvatuksessa lapsen osallisuuden tasoon suoraan, kuten positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus aikuisten ja vertaisten kanssa, osallistuminen leikkiin, aktiviteetteihin ja päivittäisiin rutiineihin, yksilöllinen oppimisen arviointi osana opetusta ja vuorovaikutusprosessia sekä erilaiset tukitoimet, joilla mahdollistetaan lapsen aktiivinen sitoutuminen. Seuraava kehä taas sisältää niitä varhaiskasvatusympäristön rakenteellisia tekijöitä, jotka mahdollistavat aiemman kehän prosessien toteuttamisen. Näitä ovat muun muassa jokaisen lapsen ja perheen pääsy ja osallistuminen varhaiskasvatukseen, kaikille lapsille suunnattu opetussuunnitelma ja ympäristö, henkilöstön pätevyys, inklusiivinen johtajuus perustuen jokaisen arvostamiseen ja yksilöiden sitouttamiseen sekä yhteistyö ja yhteinen vastuu sidosryhmien keskuudessa. (EASNIE 2016, 14–16.)

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemisen mallin kaksi ulointa kehää jakautuvat paikallisiin eli kunnan tason tekijöihin (mesotaso) sekä valtakunnallisiin tekijöihin (makrotaso), jotka vaikuttavat lapsen osallisuuteen välillisesti. Paikallisia tekijöitä ovat muun muassa henkilöstön jatkokouluttautuminen, yhteisön sitoutuminen, yhteistyö ulkopuolisten palveluiden kanssa sekä sujuvat siirtymät kotoa varhaiskasvatukseen sekä varhaiskasvatuksesta kouluun. Mallin uloin kehä koostuu varhaiskasvatusta ohjaavista kansallisen tason tekijöistä, kuten kaikkien lasten oikeudesta päästä varhaiskasvatukseen, alueellisten ja kansallisten standardien luomisesta inklusiiviselle opetussuunnitelmalle, henkilöstön peruskoulutuksen saatavuudesta, varhaiskasvatuksen hallinnosta ja rahoituksesta sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen seurannasta ja arvioinnin käytännöistä valtakunnallisella tasolla. (EASNIE 2016, 14, 17.) Toisin sanoen inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen vaatii tietynlaisia toimia ja sitoutumista niin kansallisella, kunnallisella ja päivähoitoyksikön tasolla että suoraan lapsen kanssa vuorovaikutuksessa olevien kasvattajien toiminnan tasolla.

2.3 Yksilöllisiin tuen tarpeisiin vastaaminen

Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve sekä järjestää tarkoituksenmukaista tukea tarpeen mukaan monialaisessa

yhteistyössä (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 3 §). Riittävän aikaisella ja oikein kohdennetulla tuella edistetään lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia sekä ennaltaehkäistään haastavampia tuen tarpeita. Lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen yhdessä yhteisöllisten ja oppimisympäristöön liittyvien tekijöiden kanssa muodostaa kehityksen ja oppimisen tuen. Tuki järjestetään osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa. Vaikeuksia ehkäistään erilaisilla pedagogisilla järjestelyillä, joita muokataan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Lapsen tuen tarpeisiin vastaaminen vaatii jatkuvaa havainnointia, dokumentointia ja arviointia tuen vaikuttavuudesta ja riittävydestä sekä lapsen tarpeista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 54–57.)

Koska inklusiivinen varhaiskasvatuksen lähtökohtana on lapsen tarvitseman tuen ja palvelujen tarjoaminen yhteisten palvelujen piirissä, liittyy varhaiskasvatukseen kiinteästi erityispedagogiikkaan pohjautuva *varhaiserityiskasvatuksen* käsite (Pihlaja & Viitala 2018, 19). Inklusiivisen varhaiskasvatuksen tulee hyödyttää sekä niitä lapsia joilla on vahvemman tuen tarve että muita ryhmän lapsia. Lasten monen tasoihin tuen tarpeisiin vastaaminen vaatiikin kasvattajalta perehtymistä niin erilaisiin tuen tarpeisiin kuin kehityksen ja oppimisen tuen keinoihin. (Viitala 2018, 55, 62.)

Jokaisen lapset yksilölliset piirteet, vahvuudet ja tuen tarpeet ovat omanlaisensa. Sosiokonstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan tuen tarpeen luo kulttuuri, joka määrittää kehityksen ja oppimisen normit (Alijoki & Pihlaja 2016, 267). Yhteiskunnassa vallitsevat sosiaaliset merkitykset ja arvostukset näkyvät tuen tarpeiden määrittelyssä sekä miten varhaiskasvatuksessa toimitaan. Myös eri kulttuureissa käyttäytymisen ja oppimisen vaatimukset vaihtelevat. Tuen tarvetta tarkastellaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ensisijaisesti lapsen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen ominaisuutena, jolloin ongelmien ajatellaan johtuvan siitä, etteivät lapsen tuen tarpeet tule ymmärretyksi tai huomioiduksi. Tällöin ympäristön odotukset ja yritykset vastata lasten tarpeisiin eivät kohtaa lapsen todellisia tarpeita. (Pihlaja ja Viitala 2018, 10–11.) Tuen tarpeen syynä voivat olla myös muun muassa perheen sosiaaliset ongelmat, tarve lastensuojelun tukitoimille tai erilaiset kehityksen viivästymät. Tämä tuen tarpeiden moninaisuus haastaa opettajien ammatillisen osaamisen. Tuen tarpeita luo ja ylläpitää ympäristö,

jolloin tukemisen tuleekin kohdentua ympäristön prosesseihin ja rutiineihin sekä niiden arvioimiseen ja muuttamiseen. (Alijoki & Pihlaja 2016, 263, 270.)

Lapsen omalla varhaiskasvatussuunnitelmalla pyritään varmistamaan lapsen oikeus saada suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Suunnitelmaa laadittaessa on selvitettävä lapsen mielipide, tunnettava lapsen osaaminen, vahvuudet, kiinnostuksen kohteet sekä yksilölliset tarpeet, joiden perusteella laaditaan tavoitteet pedagogiselle toiminnalle. Suunnitelman laadinnasta vastaa varhaiskasvatuksen opettaja, joka laatii suunnitelman yhdessä lapsen huoltajien kanssa sekä tarpeen mukaan muiden lapsen kehitystä ja oppimista tukevien asiantuntijoiden kanssa. Suunnitelmaa tarkistetaan aina, kun siihen on lapsen tarpeista johtuva syy tai vähintään kerran vuodessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 9–11.)

Vaikka varhaiskasvatussuunnitelmalla pyritään yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen, lasten omat varhaiskasvatussuunnitelmat saavat huomion usein vasta silloin, kun lapsella ilmenee pulmia kehityksessä ja oppimisessa. Taustalla tässä saattaa olla henkilöstön riittämätön tieto lasten oppimisen prosesseista ja niistä pedagogisista menetelmistä, joilla oppimista voitaisiin ohjata. (Karila 2013, 44.) Mikäli yksilöllisyys saa asemansa vasta pulmia havaittaessa, ei tällöin toteudu aito jokaisen lapsen kokonaisvaltaisen kasvun edistäminen ja oppimisen edellytysten tukeminen.

Valtakunnallisissa selvityksissä Valtioneuvoston *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (Vainikainen ym. 2018) sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteutuminen* (Eskelinen ja Hjelt 2017) on tutkittu tuen toteutumista varhaiskasvatuksessa. Selvitysten mukaan tehostetun ja erityisen tuen arvioitiin toteutuvan varhaiskasvatuksessa pääosin hyvin. Tukitoimina käytettiin pääasiassa lapsen tukemista arjen toiminnassa pedagogisin keinoin ja varhaiserityisopettajan konsultaatiokäynteinä. Näitä vähemmän käytettiin rakenteellisia tukitoimia, joita Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksessä olivat avustajien käyttö, lasten määrän vähentäminen lapsiryhmässä, integroidut lapsiryhmät, osaaikainen erityisopetus sekä kasvatushenkilöstön määrän lisääminen. Tukitoimina mainittiin myös pienryhmätoiminnan ja perhetyön hyödyntäminen. Vainikaisen

ym. (2018) selvityksen mukaan lapsiryhmäkohtaisia resursseja vaativia rakenteellisia tukitoimia tarjottiin vain harvoille tukea saaville lapsille, eikä niitä ollut saatavilla nopealla aikataululla.

Selvitysten mukaan tukitoimien puuttumisen syiksi useimmiten mainittiin riittävän henkilöstön puute, puutteet henkilöstön osaamisessa sekä henkilöstön vaihtuvuus. Muita syitä olivat puutteet varhaiskasvatuksen toimintakäytänteissä sekä moniammatillisen yhteistyön puute tai toimimattomuus. (Eskelinen ja Hjelt 2017; Vainikainen ym. 2018.) Myös ongelmat vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä aiheutti tukitoimien puuttumista (Eskelinen & Hjelt 2017).

Erityistä tukea tarvitsevat lapset tavallisissa lapsiryhmissä tuottavat haasteen kasvattajan ammattitaidolle vastata erilaisiin tuen tarpeisiin (Alijoki ja Pihlaja 2016, 267), eikä lapsen tuen tarpeen mukaisia lisätarpeita aina huomioida resursoinnissa (Pihlaja ja Viitala 2018, 10). OAJ:n (2018) selvityksen mukaan myöskään esiopetuksen tuen resursseja ei koettu riittäviksi. Heikot resurssit yhdistettiin tuen viipymiseen eikä lapsella ollut aina mahdollisuutta saada tukea. Viidenes vastaajista ilmoitti, ettei osa-aikaista erityisopetusta ollut saatavilla tai sitä ei järjestetty osana erityistä tukea. Esiin nousi erityisopettajien vähäinen määrä sekä pitkä jonotusaika erityisopettajan konsultointiin. Myös lapsiryhmiä pidettiin liian suurena, eikä ryhmien koossa useinkaan otettu huomioon tuen tarpeessa olevia lapsia, vaikka ryhmäkokojen pienentäminen on todettu olevan merkityksellinen tuen toteutumisen kannalta. (OAJ 2018.)

Varhaiskasvatuksen puolella on havaittavissa samanlaisia tuloksia. Korkalaisen (2009) tutkimuksessa havaittiin, että henkilöstö kokee haasteita muun muassa resurssien ja rakenteiden osalta, joiden kuuluisi luoda perusta varhaiserityiskasvatukselle. Haasteeksi nousivat suuret lapsiryhmät ja ryhmien heterogeenisuus tuen tarpeissa. Lisäksi mainittiin haasteet henkilöstöresursoinnissa ja siten ajan riittämättömyys vastata lasten yksilöllisiin tarpeisiin sekä työn kehittämiseen. Ajan riittämättömyys koettiin yhtenä isoimmista tekijöistä liittyen varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiseen ja onnistumiseen. Kasvattajat kokivat erityisten tuen tarpeiden lisääntyneen omissa lapsiryhmissään. He kuvasivat ammattitaitonsa joutuvan koetukselle päivittäin ja omia kasvattajan kykyjä epäiltiin haastavien lasten

kanssa. Työ koettiin aiempaa vaativammaksi ja kokemus oman koulutuksen riittämättömyydestä lisäsi tarvetta lisäkoulutuksille. (Korkalainen 2009.)

Resursseista säästäminen ei kuitenkaan saisi olla lähtökohtana, kun varhaiskasvatusta pyritään toteuttamaan inklusiivista kasvatusta tukevaksi (Viitala 2018, 58). Riittävät resurssit ovat yksi edellytys inklusion toteutumiselle. Inklusiivisuuden toteuttamiseen tarvitaan muun muassa yhteinen visio, riittävä tuki ja resurssit, yksilöllinen opetussuunnitelma ja opetusjärjestelyt, pedagoginen johtajuus ja lähiyhteisön hyväksyminen, sillä ilman näitä inklusio saattaa näyttäytyä toimimattomana ja vastuuttomana. Kaikkien opettaminen samassa oppimisympäristössä ilman riittäviä tukitoimia voi olla jopa kokijalleen vahingollista. (Hakala & Leivo 2015, 16.)

2.4 Kolmiportainen tuki

Perusopetuksessa ja esiopetuksessa on käytössä kolmiportainen tuki. Osa kunista on ottanut tuen kolmiportaisuuden käyttöön myös varhaiskasvatuksessa käyttäen perusopetuslain mukaista käsitettä *kasvun ja oppimisen tuki*. Tutkimusten mukaan kolmiportainen tuki on käytössä varhaiskasvatuksessa enemmistöllä kuntia (ks. Eskelinen & Hjelt 2017; Vainikainen ym. 2018). Mallin käyttöönottoa on perusteltu lapsen tuen jatkumon mahdollistamiseksi varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja peruskouluun. Lisäksi mallin on koettu muun muassa selkeyttävän tuen antamista, pedagogisten tukitoimien suunnittelua ja arviointia varhaiskasvatuksessa sekä edesauttavan lapsen saamaa kohdennettua ja yksilöllistä tukea. (Eskelinen & Hjelt 2017, 68.)

Kolmiportainen tuki jakautuu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Kyseessä on joustava tuen järjestelmä, sillä tarkkoja määryksiä kolmiportaisen tuen käyttämiselle ja tuen määrytykselle ei ole tehty. Kolmiportaisella tuella tähdätään niin varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa kuin perusopetuksessakin dokumentoituun ja suunnitelmalliseen tukeen, jota annetaan sitä tarvitsevalle lapselle. Tuki annetaan tilanteen mukaan ennakoidusti tai kun sitä arvioinnin perusteella tarvitaan, ja tukea jatketaan niin kauan kuin on tarve. Tuen muodot ja tehokkuuden määrä lisääntyvät yleisestä tuesta siirryttäessä tehostettuun ja siitä

erityiseen tukeen. Päätökset tuen tarpeesta ja tuen tasosta tehdään moniammatillisesti. (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 51–53.) Tuen portaalta toiselle siirryttäessä kasvaa tuen yksilöllisyys, intensiivisyys ja erityisyys (Heiskanen 2018, 103).

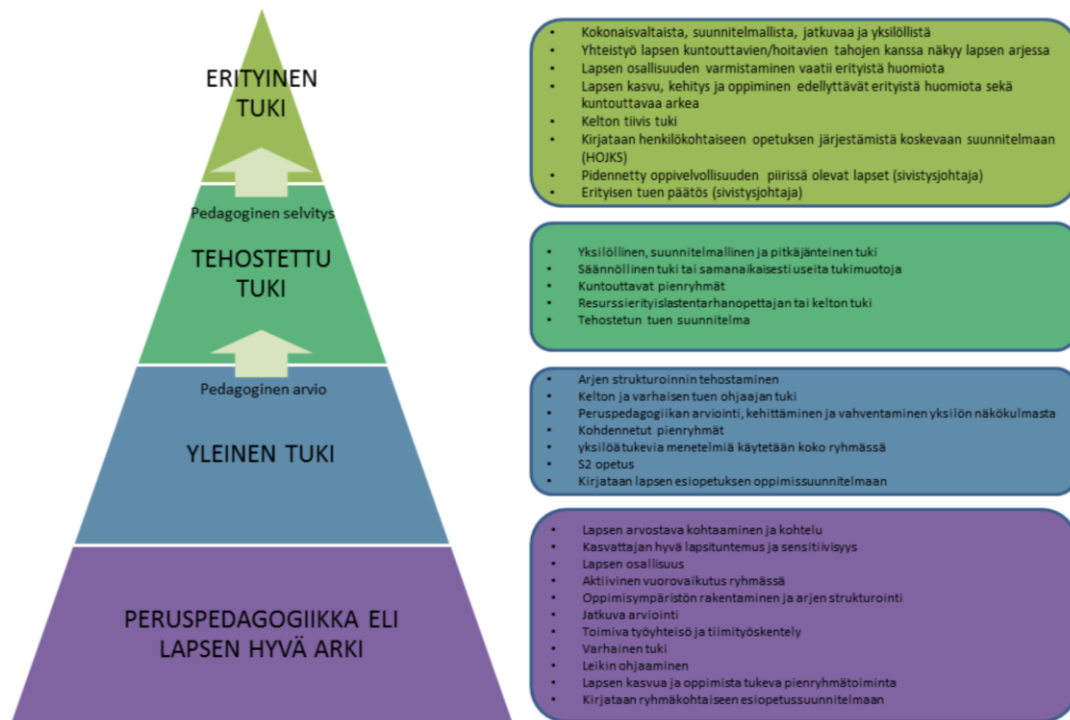
Yleinen tuki on ensisijainen tuen muoto tavoitteenaan tarjota yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukimuotoja. Yleistä tukea annetaan välittömästi tuen tarpeen ilmetessä, eikä se vaadi erillisiä tutkimuksia ja päätöksiä. Kun yleinen tuki ei riitä, siirrytään tehostettuun tukeen, joka on jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukea ja siihen liittyy yleensä useampia tukimuotoja. Tehostetun tuen aloittaminen, järjestäminen ja päättäminen tapahtuvat monialaisessa yhteistyössä. Tehostettu tuki on säännöllistä ja suunnitelmallista. Mikäli yleinen ja tehostettu tuki eivät ole riittäviä, voidaan oppilas siirtää erityisen tuen piiriin, jolloin hänelle tehdään pedagoginen selvitys. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta tuesta muodostaen järjestelmällisen kokonaisuuden. Erityisessä tuessa korostuu moniammatillinen yhteistyö, huoltajien tuki ja yksilöllinen ohjaus. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 45–48.) Tutkimuksessani käytän tehostetusta ja erityisestä tuesta yhteistä nimitystä vahvemman tuen tarpeet, sillä keskityn tutkimuksessani kolmiportaisen tuen ensimmäiseen tasoon eli yleiseen tukeen, enkä koe tutkimukseni kannalta tarpeelliseksi eritellä tätä vahvempia tuen tasoja.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 45) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 56) mukaan vaikeuksia pyritään ennaltaehkäisemään erilaisilla työtavoilla ja pedagogisilla järjestelyillä, ryhmiä joustavasti muuntelemalla, opettajien ja muun henkilöstön yhteistyöllä sekä oppimisympäristöjen muokkaamisella. Pedagogisia järjestelyjä ovat muun muassa pienryhmätoiminta, kommunikaatioon liittyvät ratkaisut, kuten kuvien käyttö, lapsen ohjaaminen yksilöllisesti arjen tilanteissa sekä erilaisten apuvälineiden hyödyntäminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 57). Tämä voidaan ymmärtää viittauksena laadukkaaseen peruspedagogiikkaan, joka Alijoen ja Pihlajan (2016) mukaan on varhaiserityiskasvatuksen lähtökohtana. Laadukas peruspedagogiikka oppimisympäristöineen ja menetelmineen luo pohjan kaikkien lasten oppimiselle ja kehitykselle. Laadukas oppimisympäristö ja sen menetelmät voivat

vastata tuen tarpeisiin jo yleisen tuen tasolla, jolloin ennaltaehkäistään vaativampien tuen tarpeiden ilmenemistä. (Alijoki & Pihlaja 2016, 267.)

Yleisen tuen tarpeisiin vastataan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 46) mukaan yksilöllisiin tarpeisiin soveltuvin materiaalien, välineiden, opetusohjelmien tai osa-aikaisen erityisopetuksen keinoin. Muuten yleisen tuen kuvaaminen on jätetty paikallisesti päätettäväksi, joten kunnilla on varsin vapaat kädet yleisen tuen järjestämisen suhteen. Kuntien välillä onkin suurta eroa sen suhteen, miten peruspedagogiikka ja yleinen tuki ymmärretään, erotetaanko ne toisistaan ja miten ne toteutetaan. Osa kunnista erottelee selkeästi peruspedagogiikan ja yleisen tuen toisistaan erilleen laadukkaana peruspedagogiikan ollessa kolmiportaisen tukijärjestelmän pohjana ennen yleistä tukea (esim. Euran esiopetussuunnitelma 2016; Hattulan kunnan esiopetussuunnitelma 2016; Tampereen kaupungin Esiopetuksen opetussuunnitelma 2016). Osa kunnista taas ei erittele tarkemmin peruspedagogiikkaa ja yleistä tukea suunnitelmassaan vaan korkeintaan mainitsee yleisen tuen pohjautuvan laadukkaaseen pedagogiikkaan valtakunnallisen suunnitelman mukaisesti (esim. Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma 2016; Kuusamon kaupungin Esiopetuksen opetussuunnitelma 2016; Turun kaupungin esiopetussuunnitelma 2016).

Peruspedagogiikan ja yleisen tuen suhdetta on avattu erityisen hyvin esimerkiksi Hattulan kunnan esiopetussuunnitelmassa (2016), jonka mukaan laadukas peruspedagogiikka toimii yleisen tuen perustana (ks. Kuvio 2). Peruspedagogiikkaan liittyy lapsen arvostava kohtaaminen ja kohtelu, henkilökunnan hyvä lapsituntemus ja pedagoginen sensitiivisyys, lapsen osallisuuden vahvistaminen sekä toimiva ja aktiivinen vuorovaikutus ryhmässä. Myös arjen strukturointi, lapsen kasvua ja oppimista tukeva pienryhmätoiminta sekä arjen käytäntöjen jatkuva arviointi mainitaan. Laadukkaana peruspedagogiikan edellytyksenä on henkilöstön työhyvinvointi ja toimiva työyhteisö. Mikäli peruspedagogiikka ei riitä yksinään tukemaan lapsen kasvua ja oppimista, annetaan yleistä tukea yksittäisin tukitoimin vaikuttaen lapsen tuen tarpeeseen mahdollisimman varhain. Yleiseen tukeen liittyy peruspedagogiikkaan liittyvien tukitoimien tehostaminen. Lapsen yleisen tuen tarpeisiin liittyen konsultoidaan tarpeen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. (Hattulan kunnan esiopetussuunnitelma 2016.)



KUVIO 2. Esimerkki kasvun ja oppimisen tuen järjestämisen mallista: Hattulan kunnan esiopetussuunnitelma 2016.

Sen sijaan Hattulan kunnan varhaiskasvatussuunnitelmassa ei eritellä yleistä tukea ja päivittäistä peruspedagogiikkaa toisistaan. Suunnitelman mukaan näiden muodostamaan kokonaisuuteen kuuluu tuen havainnointi, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen. Lapsen leikkiä tuetaan ja ohjataan sekä mahdollistetaan lapsen osallisuus. Toiminnassa hyödynnetään monipuolisia kommunikaatiokeinoja, kuvia, arjen rakennusta sekä pienryhmätoimintaa. Lisäksi yleiseen tukeen ja peruspedagogiikkaan mainitaan kuuluvan kasvattajan aktiivinen ja sensitiivinen vuorovaikutus, varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki sekä suomi toisena kielinä kartoitus ja tuki. (Hattulan varhaiskasvatussuunnitelma 2017.)

Koska tuen kolmiportaisuus ei ole laissa säädetty varhaiskasvatuksen osalta, on tukeen liittyen suuria eroja varhaiskasvatusta ohjaavissa paikallisissa suunnitelmissa. Varhaiskasvatuksessa kasvun ja oppimisen tuen ohjauksen väljyys näkyi myös Vainikaisen ym. (2018) tutkimuksessa muun muassa eri tahojen vastuiden ja velvollisuuksien epäselvyytenä tuen järjestämisessä. Tutkimuksessa havaittiin alueellisia eroja tukijärjestelyissä sekä tuen tasojen määrittelykriteereissä etenkin tehostetun tuen osalta. (Vainikainen ym. 2018.) Myös Eskelisen & Hjeltin (2017)

tutkimuksen mukaan kuntien käytännöt tuen ja oppimisen tuen suhteen vaihtelevat. Selvityksessä havaittiin, että lapset saavat tarvitsemansa tuen useammin esiopetuksessa kuin varhaiskasvatuksessa. (Eskelinen & Hjelt 2017.) Nämä vaihtelut niin kuntien käytäntöjen kuin paikallisten suunnitelmien osoittaa sen, että varhaiskasvatushenkilöstöä ohjataan lapsen tuen tarpeisiin vastaamisessa hyvin eritasoisesti. Valtakunnallisen ohjauksen väljyys ja tästä johtuvat erot kolmiportaisen tuen toteuttamisessa aiheuttavat epätasalaatuisuutta varhaiskasvatuspalveluissa ja lasten tuen tarpeisiin vastaamisessa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten varhaiskasvatuksessa yhdistyvät inklusiivinen toimintamalli ja tuen tarpeisiin vastaaminen varhaiskasvatuksen opettajien kokemana. Inklusiivisen toimintamallin yhtenä tavoitteena on kaikkien lasten yhteinen varhaiskasvatus ja siten sen tasa-arvoinen toteutus. Käytännön kokemukseni varhaiskasvatuksen kentältä sekä aiemmat tutkimukset kuitenkin kyseenalaistavat lasten tasa-arvoisuuden toteutumisen tuen tarpeiden suhteen. Suuret lapsiryhmät moninaisineen tuen tarpeineen ja rajallisineen resursseineen tuottavat haasteen varhaiskasvattajien laadukkaan työn toteuttamiseen ja jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen, johon jokaisella lapsella kuitenkin on lain mukainen oikeus. Tuen tarpeisiin vastaamiseen liittyvä aiempi tutkimus osoittaa myös vaihtelua tukeen liittyvissä ohjeistuksissa, rakenteissa ja toteuttamisessa.

Varhaiskasvatukseen ja lapsen tukeen liittyvä tutkimus kohdistuu useimmiten vaativampiin tuen tarpeisiin eli tehostettuun tai erityiseen tukeen. Yleiseen tukeen liittyvää tutkimusta on huomattavasti vähemmän tai yleisen tuen tasolla olevat tuen tarpeet on rajattu tutkimuksissa pois. Toisaalta aiempien tutkimuksien mukaan tuki ei aina näytä toteutuvan tehostetun tai erityisenkään tuen osalta, joten tutkimuksissa on useimmiten keskitytty näiden vahvempien tuen tasojen kehittämiseen. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on kuitenkin jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen kaikkien yhteisessä varhaiskasvatuksessa yleisen tuen toimiessa myös myöhempiä tuen tarpeita ennaltaehkäisevänä tukena. Koen, että yleisen tuen kehittäminen on yksi keino kehittää myös inklusiivista varhaiskasvatusta. Haluan tutkimuksellani täydentää tätä aluetta varhaiskasvatuksen tutkimuskentässä, joten keskityn tutkimuksessani tuen tarpeisiin vastaamiseen yleisen tuen tasolla inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa.

3.2 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksessa yhdistyvät inklusiivinen toimintamalli ja lasten yksilöllisiin tuen tarpeisiin vastaaminen yleisen tuen tasolla. Haen tutkimuksellani vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia yleisen tuen tarpeita varhaiskasvatuksen opettajat ovat työssään havainneet ja millä keinoin he vastaavat yleisen tuen tarpeisiin?
2. Millaisia tekijöitä varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan liittyy lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen inklusiivisessa lapsiryhmässä?

Tutkimuskysymykseni muotoutuivat tutkimusprosessin aikana. Tutkimukseni alkuperäisenä tutkimuskysymyksenä oli, millaisiin yleisen tuen tarpeisiin varhaiskasvatuksen opettajat vastaavat ja millä perusteella. Aineistoa kerätessä huomasin tutkimuksen tavoitteiden kannalta olennaiseksi kysymykseksi nousevan, millaisiin yleisen tuen tarpeisiin vastataan ja millä keinoin. Tämä kuvastaa enemmän sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat yhdistävät yleisen tuen tarpeisiin vastaamisen ja inklusiivisen lapsiryhmän.

Mielenkiintoni kohdistui alun perin myös yleisen ja tehostetun tuen väliseen siirtymään ja inklusiivisuuden toteutumisen varmistamiseen tässä siirtymässä, mutta huomasin haastattelujen aikana siirtymän sisältävän samoja tekijöitä kuin inklusiivisen varhaiskasvatuksen, joten en nähnyt tällä kysymyksellä olevan erityistä merkitystä tutkimukseni kannalta. Lisäksi yhtenä tavoitteena oli verrata isoissa ja pienissä yksiköissä työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia. Haastattelujen myötä huomasin, että opettajat eivät kohdista kokemuksiaan pelkästään nykyiseen yksikköönsä vaan kokemukset ovat syntyneet useiden vuosien ajalta erilaisista yksiköistä eikä vertaaminen siten ole mahdollista. Myös tutkimuksen otos jäi oletettua pienemmäksi, eikä vertaaminen tämänkään takia olisi ollut perusteltua.

3.3 Kohderyhmänä varhaiskasvatuksen opettajat

Tutkimukseen valikoin haastateltavat sen mukaisesti, että heillä on kokemusta tutkimukseni teemoista. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan tutkimushenkilöt voidaan valita tutkimukseen tutkijan laatimien kriteerien mukaisesti, kuten heidän kuulumisella siihen ryhmään, josta tutkija on kiinnostunut (Tully, Vail, Roberts, Brabin & McNamee 2009, 121). Haastattelen varhaiskasvatuksen opettajia, joilla on työkokemusta alalta vähintään viiden vuoden ajalta ja omassa yksikössään vähintään kahden vuoden ajalta. Tällä pyrin siihen, että heille olisi kertynyt monipuolisesti kokemusta tuen tarpeisiin vastaisemisesta niin omassa ammatissaan kuin siinä yksikössä, jossa he tällä hetkellä työskentelevät. Valitsin tutkimukseen osallistujat yhden kunnan sisältä, sillä aiemmat tutkimukset osoittavat suurta vaihtelua kuntien välillä varhaiskasvatuksen ja tuen järjestämisen suhteen. Yhden kunnan sisällä menettelyt pitäisi sen sijaan olla varsin yhteneviä ja paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan perustuvia.

Varhaiskasvatuksen opettaja on kokonaisvastuussa lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 18). Tämän takia tutkin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia enkä esimerkiksi lastenhoitajien tai avustajien kokemuksia, vaikka heidänkin tehtävänä on toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin osallistuminen. Koen, että varhaiskasvatuksen opettajalla on suuri vastuu sen suhteen, millä tavalla hän ryhmässään varhaiskasvatusta toteuttaa, miten lapsen yksilöllisiä tarpeita havaitaan ja miten näihin ryhmässä vastataan. Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan kuuluu myös moniammatillinen yhteistyö, eli esimerkiksi varhaiserityisopettajan konsultointi tuen tarpeita arvioitaessa, sekä vastuu lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 57). Kuitenkin peruspedagogiikkaan ja yleisen tukeen liittyvien pedagogisten ratkaisujen tekeminen on ensisijaisesti varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä, minkä perusteella koen saavani heiltä merkittävää tietoa tutkimukseni aiheen kannalta.

Kunta, jonka sisällä tutkimukseni suoritin, myönsi tutkimusluvan marraskuussa 2018. Tämän jälkeen lähetin useamman päiväkodin johtajalle sähköpostitse haastattelupyynnön sisältäen tietoa tutkimuksesta ja sen toteutuksesta, minkä johtajat välittivät eteenpäin päiväkotinsa varhaiskasvatuksen opettajille, jotka sopivat tutkimuksen kohderyhmään.

Tutkimukseen osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen (Kuula 2011, 61) ja haastateltavalla tulee olla mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen (Pöysä 2010, 155). Tutkimusluvan pyytäminen ensin organisaation ylemmältä johdolta ja sitten vasta tutkittavilta saattaa olla haaste ehdottoman vapaaehtoisuuden periaatteen toteutumiselle. On työntekijästä kiinni, kokeeko hän että hänellä on oikeus päättää itse osallistumisesta vai velvollisuus osallistua tutkimukseen, johon ylemmät tahot ovat myöntyneet. (Kuula 2011, 144–145.) Lisäksi haastattelupyynnö haastateltaville välitettiin päiväkodin johtajan kautta ja haastattelut sijoittuivat osaksi haastateltavien työpäivää, joten on kyseenalaistettava haastateltavan todellinen valinta osallistua tutkimukseen. Toisaalta kunnan tutkimusluvan kriteereihin kuului, että haastateltaville pitää tuoda esille tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja mahdollisuus keskeyttää tutkimus heti niin halutessaan, mikä tuotiin haastateltaville esille haastattelukutsun lisäksi ennen haastattelua kirjallisesti ja suullisesti.

Tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneet varhaiskasvatuksen opettajat ilmoittivat suostumuksensa haastatteluun sähköpostitse. Sain sovittua neljä haastattelua. Haastateltavien osallistuminen vaikutti heidän omalta valinnaltaan heidän osoittaessa todellista kiinnostusta haastattelujen aikana tutkimukseni aihetta kohtaan. Tutkimukseen ilmoittautuneiden määrä jäi kuitenkin pieneksi siihen nähden, kuinka montaa päiväkodin johtajaa ja heidän alaisena toimivaa varhaiskasvatuksen opettajaa lähestyin. Lähetin haastattelupyynnön yhteensä 14 päiväkodin johtajalle yhteensä kolmessa erässä ottaen mukaan aina uusia päiväkoteja. Lähetin myös muistutuksen johtajille tutkimukseen osallistumisesta. Suurin osa kertoi välittäneensä viestin talonsa opettajille, neljä johtajista jätti kokonaan vastaamatta pyyntöön ja yksi kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta yksikön ollessa mukana muissa tutkimuksissa. Valinta haastatteluun osallistumisesta jäi siis osittain johtajille ja osittain opettajille.

3.4 Kokemusten tutkiminen teemahaastattelulla

Tutkimuksessani sovellan fenomenologiaa, jossa kiinnostuksen kohteena ovat yksilöiden ainutlaatuisissa elämismaailmoissa syntyvät kokemukset (Tökkäri 2018, 71). Kokemus voidaan nähdään systemaattisen tiedon esiasteena liittyen ihmisen luonnolliseen kykyyn jäsenellä havaintojaan diskursiivisesti. Kokemus ja ymmärrys ovat keskenään jatkuvuussuhteessa. Aistihavaintojen käsitteellinen jäsentäminen yhdistettynä aiempiin havaintoihin luo identtisyyttä ja pysyvyyttä havaintoihin. Tämä mahdollistaa kokemuksen eli yksittäistapauksista muodostuvien otaksumien soveltamisen uusiin tilanteisiin, mistä lopulta päädytään harjaantumiseen ja rutiinin tason kautta asiantuntijatason tietoon. Kokemus etenee siis kohti korkeampia tietämisen tasoa, joita ei enää rajoita yksittäisten kokemusten omakohtaisuus ja ainutkertaisuus. (Backman 2018, 29–30.) Valitsinkin tutkittavani tutkimukseeni niin, että heillä on ehtinyt kertyä kokemuksia inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta ja yleisen tuen tarpeisiin vastaamisesta useamman vuoden ajalta.

Kokemuksen tutkimuksessa tarkastellaan useimmiten kokemuksen sisältöjä, niiden jäsenystä ja teemoittelua. Kokemus on aina aistihavaintojen tulkintaa, jossa mukana vaikuttavat myös aiemmat kokemukset ja tulkitsijan esiymmärrys. (Kukkola 2018, 42, 51.) Kokemusten tutkimiseen sopii hyvin kvalitatiiviset eli laadulliset tutkimusmenetelmät, kun pyrkimyksenä on ymmärtää ihmisten käyttäytymistä ja kokemuksia ilmiönä tietyssä kontekstissa. Kuvauksia kokemuksista kerätään esimerkiksi keskustelujen ja haastattelujen kautta. (Salmon 2017, 3–5.) Haastattelu on tutkijan ja tutkittavan välinen keskustelunomainen tilanne, joka etenee perinteisesti haastattelijan esittämien tutkimuksen kannalta olennaisten kysymysten kautta. Haastattelumateriaali ja siten tutkimusaineisto syntyy haastattelijan ja haastateltavan keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 26, 29.)

Vaikka haastattelut ovatkin yksi käytetyimpiä laadullisen tutkimuksen tiedonkeruunmuotoja (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34; Patten & Newhart 2018, 170), päädyin keräämään aineistoni teemahaastattelun keinoin sen takia, että tutkittavalla on mahdollisuus kertoa omista kokemuksistaan omin sanoin (Magnusson & Mare-

cek 2015, 46) ja tutkittavasta aiheesta enemmän kuin mitä tutkija pystyy ennakkoimaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 200). Teemahaastattelun keinoin pyrin siihen, että haastateltava pystyy tuomaan omia kokemuksia tutkimukseni aiheesta esiin ilman, että omat kokemukseni tutkimukseni aiheesta tai aiempiin tutkimuksiin perehtyminen rajaisi liikaa haastateltavien vastauksia. Aiempaa tietoa aiheesta käytin kuitenkin hyväksi haastattelun teemojen ja niiden karkean sisällön muodostamisessa, jotta saisin tutkimukseni kannalta olennaista tietoa haastateltavilta.

Haastattelut pidettiin haastateltavien valinnan mukaisesti heidän työpaikoillaan tammi-helmikuussa 2019 ja haastattelut kestivät 40–60 minuuttia. Ennen haastattelua tutkittavat allekirjoittavat henkilökohtaisen suostumuksen, jossa kerrattiin tutkimuksen tarkoitus sekä miten aineistoa käsitellään ja käytetään sekä pyydettiin lupa haastattelun nauhoittamiseen ja käyttöön tutkimuksen aineistona. Haastattelut etenivät kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa keräsin pohjatietoa haastateltavan työyksiköstä, koulutuksesta ja työkokemuksesta. Tämä vaihe toimi luontevana keskustelunaloituksena. Toisessa vaiheessa keräsin varsinaisen aineiston ja keskustelu eteni ennalta valittujen teemojen mukaisesti. Teemahaastattelussa keskustelut saavat kulkea vapaasti valittujen teemojen sisällä, jolloin haastattelut etenevät yksilöllisesti jokaisen haastateltavan kanssa ja tarkentavia kysymyksiä esitetään tarpeen mukaan (Magnusson & Marecek 2015, 46–47; Patten & Newhart 2018, 170).

Haastattelujen etenemisellä ennalta laadittujen teemojen mukaisesti pyritään saamaan tutkimuksen kannalta merkityksellisiä vastauksia haastateltavilta. Haastattelun teemat ovat kaikille tutkimukseen osallistujille samat. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48; Magnusson & Merecek 2015, 25.) Haastattelurungon teemat muotoutuivat tutkimusaiheeseen liittyvän aiemman tiedon sekä tutkimuskysymyksien kautta muodostaen kolme aihealuetta, joita ovat 1) inklusiivinen varhaiskasvatus, 2) yleinen tuki sekä 3) vahvempaan tukeen siirtyminen. Haastattelujen tavoitteena oli saada esille tutkittavien kokemuksia kyseisistä teemoista.

Haastateltavien toiveesta lähetin heille haastattelun teemat ja lyhyen tiivistelmän teemojen sisällöistä etukäteen sähköpostitse, jotta he pystyivät etukäteen palaut-

tamaan mieleen teemoihin liittyviä kokemuksiaan. Inklusiiviseen varhaiskasvatukseen sisältyi inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen käytännössä, haastateltavien suhtautuminen inklusiivisuuteen sekä lasten tuen toteutuminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Yleisen tuen sisällöiksi nimesin yleisen tuen tarpeet sekä tarpeet, joihin kasvattajat vastaavat tai eivät vastaa. Yleisestä tuesta vahvempaan tukeen siirtymiseen taas liittyi, miten siirtymät käytännössä toteutetaan ja miten inklusivisuus liittyy siirtymiin. Teemojen sisältöjä pyrin kuvaamaan yleisellä tasolla, jotta en rajaisi liikaa teemojen sisältöjä ja haastattelun kulua, mutta saisin kuitenkin kaikilta haastateltavista tietoa juuri näistä tutkimukseni kannalta olennaisista teemoista. Painotin haastateltaville sitä, että teemojen sisällöt ovat vain suuntaa antavia.

Haastateltavilla oli haastattelujen teemat sisältöineen nähtävillä haastattelun aikana, mutta teemoihin ei juurikaan tukeuduttu. Haastateltavat nostivat esiin teemoihin liittyen paljon sellaista, joita teemojen sisältöjen kuvaukseen ei liittynyt, joten teemojen sisällöt eivät rajanneet haastattelujen sisältöjä merkittävästi. Suurempi merkitys haastattelujen etenemiseen oli pääteemoilla, sillä haastattelut etenivät kaikkien haastateltavien kanssa inklusiivisuudesta yleiseen tukeen ja vahvempaan tukeen siirtymiseen inklusiivisuuden ollessa merkittävä osa kaikkia teemoja. Haastattelut syvensivät ymmärrystäni tutkimuksen aiheesta, mikä osaltaan näkyy tutkimuskysymysten tarkentuessa haastattelun myötä.

Magnusson & Marecek (2015) luonnehtivat teemahaastattelua keskustelunomaiseksi tilanteeksi, jossa rentoutta tuodaan mm. haastattelijan luottamusta herättävällä olemuksella sekä ymmärrettävällä ja epävirallisella kielenkäytöllä. He kuitenkin painottavat, ettei kyseessä ole kuitenkaan varsinainen keskustelu vaan keskustelunomainen tilanne. Haastattelija on etukäteen valinnut keskustelun aiheen ja järjestänyt haastattelutilanteen eikä haastattelija myöskään ole tasavertaisena keskustelijana omia ajatuksiaan esille tuoden vaan kuuntelevana osapuolena. (Magnusson & Marecek 2015, 49–50.) Haastatteluissa korostui oma roolini kuuntelevana ja myötäilevänä osapuolena. Eri haastateltavien kanssa haastattelu eteni hyvin eri tavoin ja tarkentavien kysymyksien määrä vaihteli hyvinkin paljon sen mukaan, kuinka yksityiskohtaisesti ja oma-aloitteisesti haastateltavat kokemuksistaan kertoivat.

Tutkimukseni kannalta haastateltavien tarpeellista määrää oli vaikea etukäteen ennustaa. Haastattelututkimuksissa tarpeellinen määrä ennemminkin saavutetaan, kun otoksen avulla pystytään vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja aineiston kyllääntyessä aineisto alkaa toistamaan itseään (Tully ym. 2009, 123). Aineiston samankaltaisuutta oli nähtävissä heti kahden ensimmäisen haastattelun jälkeen, mikä vahvistui seuraavan kahden haastattelun myötä. Päätin aloittaa aineiston alustavan analysoinnin tässä vaiheessa pitäen kuitenkin mahdollisena lisähaastattelujen tekemisen. Aineiston analysoinnin myötä en kokenut lisähaastatteluja tarpeelliseksi vaan koin, että neljän haastattelun myötä tutkimusaineisto pystyi vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

4 TUTKIMUSAINEISTON LUOKITTELU

4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

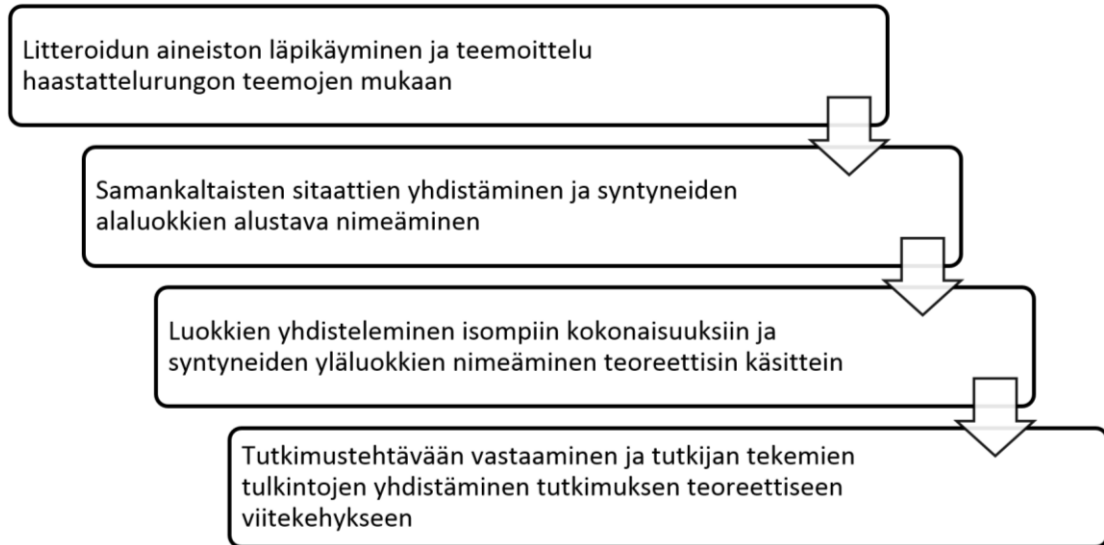
Haastattelujen jälkeen äänitetyt haastattelut litteroitiin eli muutettiin kirjoitettuun muotoon. Litteroinnilla pyritään muuntamaan aineisto hallittavaan muotoon. Litterointiin vaikuttaa tutkijan lukemisen tapa, tulkinnat sekä mitkä asiat hän kokee merkitykselliseksi aineistosta ja mihin analyysissa keskitytään. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13, 15.) Tehdyt ratkaisut heijastavatkin tutkijan esiymmärrystä ja oletuksia aiheesta. Litteroinnin aikana tutkija tekee valintoja myös litteroinnin tarkkuuden ja rajauksen suhteen, joten litteroitu aineisto ei koskaan täysin vastaa alkuperäistä puheaineistoa ja sen sisältämiä nyansseja. (Nikander 2010, 433.) Tutkin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia, joten pidän riittävänä haastattelun asiasisällön sanatasoista litterointia sekä pidempien taukojen merkitsemistä. Olen kiinnostunut siitä, mitä haastateltavat tutkimukseni teemoista kertovat enkä miten he niistä kertovat, joten tarkempi litterointi ei ollut tarpeellista. Litteroinnin aikana alkoi myös tarkempi aineistoon tutustuminen ja alustavan analyysin tekeminen (Tully ym. 2009, 124).

Analysoin haastatteluaineiston sisällönanalyysin keinoin. Kyseessä on analyysimenetelmä, jolla aineistoa järjestetään tiiviiseen ja selkeään muotoon johtopäätösten tekoa varten. Tavoitteena on tuottaa sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Toisin sanoen alkuperäinen aineisto puretaan osiin ja käsitteellistetään, minkä jälkeen se kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Järjestetty aineisto ei vielä itsessään ole tutkimuksen tulos, vaan järjestetystä aineistosta tulee tehdä johtopäätökset. Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti riippuen siitä, kuinka paljon teoria ohjaa aineiston hankintaa, analyysia ja raportointia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 108.)

Pyrin toteuttamaan tutkimukseni aineistolähtöisesti eli analyysia ja siten tulosten muodostusta ei ohjaa ensisijaisesti tutkimusaiheeseen liittyvä aiempi tieto tai omat kokemukseni aiheesta vaan nostan havainnot haastattelujen sisällöstä. Aiheen tuttuus vaatii sen, että analyysissa keskitytään nimenomaan toisen ihmisen kokemuksiin eikä tutkijan omiin (Tökkäri 2018, 70–71). Pyrkimyksenä on omista ennakko-oletuksista luopuminen, jolloin annetaan myös mahdollisuus aineistolle tuoda esiin jotakin sellaista, mitä ei ole etukäteen osattu odottaa (Ruusuvuori ym. 2010, 16).

Laadullisen tutkimuksen analysointi tulisi perustua systemaattiseen koodaus- tai analyysimenetelmään (Tully ym. 2009, 123), jollaisena aineistolähtöisen sisällönanalyysin voidaankin katsoa toimivan. Laadullisen sisällönanalyysin ominaisuuksia ovat aineiston tiivistämisen lisäksi systemaattisuus ja joustavuus. Aineistoa tiivistäessä aineistosta saatu informaatio jaetaan laajojen yläkäsitteiden alle. Ensin aineistosta nostetut ilmaukset muodostavat eri alaluokkia, jotka nimetään sisältöänsä vastaavasti. Pääluokat muodostuvat useista alaluokista sisältäen sellaisia aineiston osia, joihin halutaan paneutua ja joista halutaan saada lisätietoa. Systemaattisuus taataan tarkastelemalla jokaiselle tutkimuskysymykselle olennaisia aineiston osia analyysin edetessä tiettyjen vaiheiden kautta, jolloin tutkija ei tarkastele aineistoa pelkästään ennakko-oletustensa varassa. (Schreier 2014, 170–171, 174.)

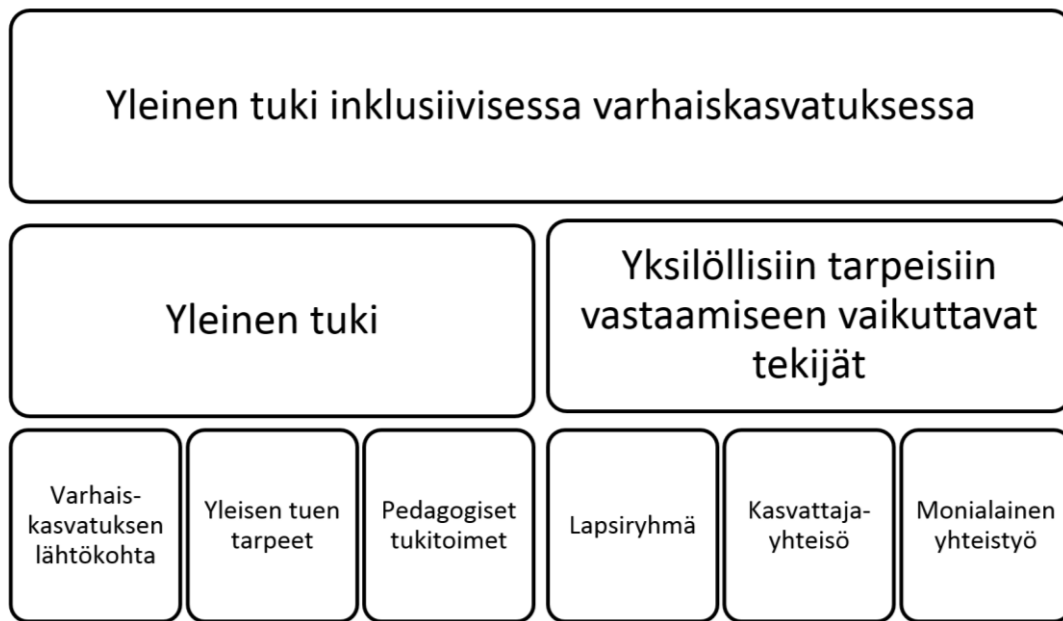
Aineistoni analyysi eteni aineiston pelkistämisestä aineiston ryhmittelyyn ja teoreettisten käsitteiden luomiseen. Sisällönanalyysi siis etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellistämistä tulkin ja päättelyn keinoin (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2018, 114–115). Litteroinnin jälkeen perehdyin litteroituun aineistoon ja etsin vastauksia haastatteluteemoihin sisältyviin tutkimuskysymyksiin. Ryhmittelin samaa asiaa koskevat ilmaisut luokiksi, jotka nimesin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tämän jälkeen yhdistin saman sisältöisiä luokkia, jolloin näistä muodostui uusia luokkia, jotka jälleen nimesin luokan sisällön mukaisesti. Jatkoin luokkien tiivistämistä isommiksi yläluokiksi, kunnes näistä syntyneistä yläluokista muodostui koko aineistoa kuvaava kategoria, jonka sisällön avulla vastaan tutkimustehtävään.



KUVIO 3. Tutkimukseni sisällönanalyysin eteneminen.

Aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat toisiinsa sidoksissa mutta toisaalta erillisiä osatehtäviä, joiden laajuus vaihtelee tutkimuksittain. Tutkimuksen analyysille on ominaista vaiheesta toiseen liikkuminen joustavasti ja monisuuntaisesti sekä vuoropuhelu aineiston ja tutkimusongelman välillä. (Ruusuvuori ym. 2010, 11–13.) Tämä näkyi etenkin tutkimukseni luokkien muodostamisessa. Alaluokat muodostuivat vahvasti samaa asiaa käsittelevien sitaattien perusteella, mutta alaluokkia olisin voinut yhdistellä erilaisiksi yläluokiksi hyvinkin eri tavoin, esimerkiksi jakamalla syntyneitä alaluokkia inklusiivisuuden toteuttamisen keinoihin ja koettuihin haasteisiin. En kuitenkaan kokenut tämän luokittelun vastaavan tutkimuskysymyksiini.

Palasin luokittelun ja tulkintojen teon aikana useaan kertaan takaisin litteroituun aineistoon. Vertasin valittuja sitaatteja, muodostuneita luokkia ja käyttämättä jäänyttä aineistoa, jotta mitään tutkimukseni kannalta oleellista ei jäisi huomaamatta. Pyrin luokittelulla aineiston selkeyteen, jolloin tärkeää oli yläluokkien muodostaminen tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisesti niin, että lopulliset yläluokat vastaavat tutkimuskysymyksiini. Yläluokiksi muodostuikin yleinen tuki sekä yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen vaikuttavat tekijät, jotka yhdessä kuvaavat yleisen tuen toteutumista inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa.



KUVIO 4. Haastatteluaineistosta muodostuneet luokat.

Seuraavaksi esittelen tarkemmin analyysin aikana syntyneen luokittelun, johon tutkimustulokseni perustuvat. Tutkimustulosten tarkkuutta ja aitoutta voidaan pyrkiä vahvistamaan havainnollistavien esimerkkien avulla, joista analysointi rakentuu (Brooks, te Riele & Maguire 2014, 134). Luokkien yhteyteen liitänkin luokkien sisältöjä havainnollistavia sitaatteja haastatteluista. Tutkittavat eivät kuitenkaan saa olla tunnistettavissa tutkimustekstissä, joten suorien aineistositaattien käytössä pitää huomioida tunnistamattomuuden takaaminen (Kuula 2011, 201).

Tutkittavien anonymiteetin takaamiseksi en yhdistä sitaatteihin mitään tunnistetietoja, vaikka tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi olennaista osoittaa analyysin rakentuminen useammasta haastattelusta esimerkiksi numeroimalla haastateltavat sitaattien esittämisen yhteydessä. Tutkimusjoukon pieni koko yhdessä numeroinnin kanssa voisi kuitenkin johtaa haastateltavien tunnistettavuuteen. Haastattelut tapahtuivat haastateltavien työpaikoilla, joten haastateltavan työyhteisö voisi sitaatista tunnistaa haastateltavan ja numeroinnin perusteella etsiä jokaisen hänen sitaattinsa tutkimusraportista. Tutkijalle kuuluu osallistujien edunvalvonta ja analyysin aikana on otettava huomioon osallistujien yksityisyys, luotamuksellisuus ja nimettömyys, jolloin joidenkin osien raporttoimatta jättäminen tutkittavien suojelemiseksi on perusteltua (Schutt 2013, 353–354).

4.2 Yleinen tuki

Ensimmäinen haastatteluaineistosta muodostuneista pääluokista oli yleinen tuki, joka muodostui kolmesta alaluokasta. Ensimmäiseen alaluokkaan liittyi varhaiskasvatuksen opettajien kokemus yleisestä tuesta ja lapsen tuen tarpeisiin vastaamisesta olevan ikään kuin kasvatustoiminnan ja kasvattajien työn lähtökohdana. Kaikkien lasten ajateltiin kuuluvan yleisen tuen piiriin ja kasvattajien tehtäväksi nähtiin lasten tarpeiden havainnointi ja yksilöllisten tavoitteiden asettaminen jokaisen lapsen kehityksen tukemiselle.

Toinen alaluokka muodostui lasten yleisen tuen tarpeista. Jokainen lapsi nähtiin kehittyvänä yksilönä, jolloin myös yleisen tuen tarpeet ovat jokaisella omanlaisensa. Kolmas alaluokka sisälsi pedagogisia keinoja, joilla vastattiin yleisen tuen tarpeisiin. Näitä olivat pienryhmätoiminta, toiminnan strukturointi, toimintaohjeiden pilkkominen ja kuvien käyttö, erilaiset yksilölliset tukitoimet yhdelle lapselle, jokaisen lapsen yksilöllisen huomioinnin takaaminen sekä aikuisen pedagoginen toiminta. Seuraavaksi kuvaan näiden alaluokkien sisältöjä tarkemmin.

4.2.1 Yleinen tuki varhaiskasvatuksen lähtökohtana

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista nousi esiin lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisen olevan sekä varhaiskasvatuksen tavoitteena että kasvattajien perustyötä. Yleisen tuen piiriin kuuluivat kaikki lapset, sillä jokainen lapsi opettelee jatkuvasti uusia taitoja. Tavalliseen kehitykseen nähtiin kuuluvaksi myös hankalampia vaiheita, jolloin tukemisen merkitys korostui. Kaikkien lasten nähtiin tarvitsevan jonkinlaista tukea ja näiden tuen tarpeiden tunnistamisen kuuluvan varhaiskasvatuksen ammattilaisten perustyöhön. Tämä vaatii kuitenkin kasvattajilta valppautta ja tarkkaavaisuutta.

Meissä kaikissa on niitä vaiheita kun kasvetaan kun kasvavat siinä aikuisiksi et on hankalia vaiheita ja helpompia ja niitä sit täytyy tukea.

Ollaan tietoisia ja se on semmonen yhteinen itseisarvo että me ollaan tarkkana ja valppaina ja seurataan ja tarkkaillaan ja jos sille avaa silmänsä niin sillonhan kaikista lapsista niiku löytää jotakin miten niitä voi tukea.

Yleisen tuen tarpeiden tunnistamisessa keskeiseksi nousi koko kasvatushenkilöstön suorittamana jokapäiväinen tarpeiden havainnointi. Havainnoinnin kohteena olivat yksittäisen lapsen toiminnan ja hyvinvoinnin havainnoinnin lisäksi koko ryhmän toiminnan havainnointi. Havainnoinnin koettiin olevan helpompaa selvästi näkyvien tuen tarpeiden ja muuttuneen käytöksen osalta. Havainnointiin sisältyi myös lasten kuunteleminen. Merkitykselliseksi nousi lapsen hyvinvointi niin yksilönä kuin ryhmän jäsenenä.

Yleinen tuki on semmonen valveutunut tietoisuus siitä että koko henkilökunta niiku seuraa ja tarkkailee ja arvioi koko ajan sitä arkea sitä yksilöitten toimintaa sitä ryhmän toimintaa ja huomaa sieltä ja nostaa semmosia asioita mihinkä tarvii kiinnittää huomiota.

Sen näkee lapsen hyvässä olossa että kuinka lapsi niiku viihtyy ja kuinka hän tulee kuulluksi. Näkee kokonaisvaltaisesti kun ryhmä toimii.

Lapselle asetetut tavoitteet muodostivat yleisen tuen pohjan. Tavoitteet asetettiin lapselle yhteistyössä vanhempien kanssa sekä kasvatushenkilöstön havaintojen pohjalta. Tavoitteet kirjattiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja niiden toteutumista arvioitiin säännöllisin väliajoin. Asetetut tavoitteet toisaalta toimivat velvoittavina ja toisaalta ohjasivat ryhmän arjen toiminnan suunnittelua ja oppimisympäristön rakentamista.

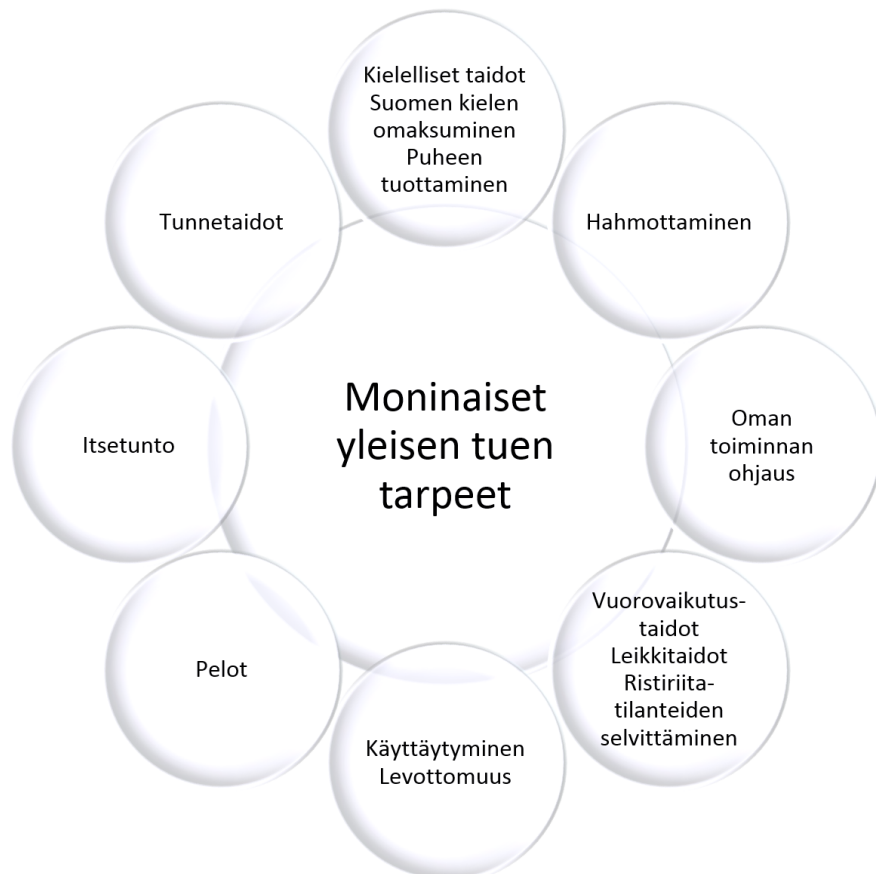
Täytyy olla näkemys mitä tukia lapsi tarvii ja mitä tavoitteita lapselle asetetaan et kyl mä näkisin et arjessa meidän pitää ottaa se toiminnassa huomioon, oppimisympäristössä ja siinä aikuisen omassa suhtautumisessa niihin lapsiin jotka tarvii sitä tukee. ... Kyl se on ihan sitä meidän perustyötä tavallaan et ei siin mitään suurempaa että tavoitteet jokaiselle lapselle on tehty et niitä pitäisi koko vuosi muistaa vedä läpi et tarkastella vielä missä ollaan onnistuttu.

Niiistä sitten tiimissä jutellaan ja perheitten kanssa jutellaan ja sovitaan ja kirjataan ne käytännöt ja arvioidaan et onko ne toteutunu et sitä mun mielestä on se yleinen tuki.

4.2.2 Yleisen tuen tarpeet

Yleisen tuen määrittelyissä korostui yleisen tuen tarpeiden moninaisuus. Kysyttäessä oman ryhmänsä yleisen tuen tarpeista lähtivät opettajat vastaamaan kysymykseen hyvin yleisellä tasolla kuvaten näiden olevan ”yleistä kehityksen pul-

maa” ja ”yksittäisiä tuen tarpeita”. Opettajien kokemuksissa ja heidän esiin nostamissa tapausesimerkeissä sen sijaan määrittyi tarkemmin nämä yksittäiset yleisen tuen tarpeet, jotka olivat isossa lapsiryhmässä hyvin moninaisia.



KUVIO 5. Moninaiset yleisen tuen tarpeet.

Useimmiten mainittiin lasten tuen tarve kielen kehityksen, vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen osa-alueilla. Kielen kehitykseen liittyi puheen tuottamisen tukeminen ja kielen ymmärtämisen tukeminen sekä suomen kielen kehittymisen tukeminen niillä lapsilla, joilla suomen kieli ei ollut ensisijainen äidinkieli. Vuorovaikutukseen liittyviä tuen tarpeita olivat yleisesti vuorovaikutustaidot ja leikki-
taidot, joihin liittyi myös ristiriitojen selvittäminen. Vuorovaikutukseen liittyi osittain myös käyttäytymisen tukeminen arjen eri tilanteissa, kuten levottomasti käyttäytyvän lapsen tukeminen ryhmätilanteissa. Lisäksi mainittiin hahmottamisen pulmat liittyen yleisesti hahmottamiskykyyn, esimerkiksi kirjainten ja päiväjärjestyksen hahmottamiseen, joista jälkimmäiseen liittyi toiminnan ohjauksen tukeminen arjen eri

tilanteissa. Muita yksittäisiä mainintoja lasten yleisen tuen tarpeista olivat tunnetaitojen ja itsetunnon tukeminen sekä yksilöllinen tukeminen esimerkiksi lapsen pelkoihin liittyen.

4.2.3 Pedagogiset tukitoimet

Käytössä olevat pedagogiset tukitoimet vaihtelivat lapsiryhmittäin, mutta jokainen haastateltava toi kokemuksissaan esiin pienryhmätoiminnan ja sen tuoman hyödyn. Pienryhmätoiminnan koettiin mahdollistavan erilaisiin tarpeisiin vastaamisen sekä jokaisen lapsen tarpeiden mukaisen yksilöllisen ohjaamisen arjen eri tilanteissa. Kasvattaja pystyi tarjoamaan paremmin tukevaa toimintaa, kun lapsia oli läsnä vähemmän, mutta myös tarttumaan ”niihin ei näkyviin tai niihin ei niin rajuihin tai selkeisiin juttuihin”, kuten yksi haastateltavista ilmaisi. Yleisen tuen lisäksi koettiin pienryhmätoiminnasta olevan suurta hyötyä vahvemman tuen tarjoamiseen sen onnistuessa paremmin pienryhmässä, jolloin lasta kuntouttava toiminta hyödytti myös muita pienryhmän lapsia, kun harjoiteltiin esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Oppimisympäristönä meillä on tilat jaettu ensinäkin meidän pienryhmissä toimitaan et sehän on sillai yleistä tukea et me ei olla enää semmonen isona massana ... lapsen on mahdollisuus olla enemmän sylissä sillon kun se tarve siihen nii sitä on enemmän tarjolla ... et tässä on hyvin monia asioita ja se on ehkä suurin asia et me ollaan entistä enemmän läsnä siinä tilanteessa lapsen kanssa oli se sitten pukeminen riisuminen leikki tai mikä tahansa et kuunnellaan sitä lasta ja vastataan niihin tarpeisiin et sillon me ehkä ennakoidaan johonkin ettei tule myöhemmin niitä tehostetun tuen tarpeita se kai siinä on varmaan ideana et ... pystytään sitä normielämää tukemaan.

Meilhän on sillai tuolla et meil on yhteinen eteinen kolmen ryhmän yhteinen eteinen et se on aika haastava varsinki jos aattelee näitten tuen tarvitsijoiden näkökulmasta et miten sä pystyt siinä ohjaa ja tukee esim pukemistilanteissa et se on yks asia minkä takia on yritetty mahdollisimman paljon pienryhmätoimintaa.

Useimpien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa painottui myös toiminnan strukturointi ja tilanteiden ennakointi. Strukturointiin kuuluivat päiväjärjestyksen ja pienryhmien siirtymien porrastaminen, kuten pukemistilanteiden ja ulkoilujen porrastaminen. Tällä pyrittiin siihen, että pienryhmällä olisi enemmän tilaa, mikä osaltaan toimi myös tuen tarpeita ennaltaehkäisevänä toimintana. Yksi

haastateltava nosti esiin myös toiminnan keston esittämisen visuaalisesti esimerkiksi Time Timerin avulla, minkä näki olevan yleisemmin käytössä yleisen tuen sijaan vasta tehostetun tuen puolella.

Vuorotellaan ulosmenoja ettei olla kaikki samaan aikaan ulkona et on enemmän tilaa ja ku toinen ryhmä on ulkona nii ollaan sisällä kaikki nii meillä on pienryhmille tilaa koko tää pääty.

Kaksi haastateltavaa toi esille myös toimintaohjeiden pilkkomisen ja kuvien käytön, jotka koettiin olevan helposti käyttöön otettavia menetelmiä, joista hyötyivät kaikki lapset kaikilla tuen tasoilla. Kuvilla selkeytettiin päiväjärjestystä, niitä käytettiin tunnekasvatuksen tukena, ristiriitatilanteiden aikana ja niiden ennakoimisessa, leikkien ja leikkivälineiden valinnassa, ruokailussa ja pukemistilanteissa. Kuvat toimivat niin aikuisen kuin lapsenkin puheen tukena sekä lapsen oman toiminnan ohjauksen tukena.

Toimintaohjeita pilkotaan sitä me joudutaan tossa pukemisessa ja lapsille opettaa et nyt otat vaikka kuvaa näyttäen jos ei muuten niin otat tossut pois ettei vaan sanota et riisutaan.

Avaimenperässä oleva nippu missä on tunnekuvia kun tulee riitatilanteita et ihan kenen kanssa tahansa vetästä sieltä sitten semmonen harmistumiskuva ja sitte käydään läpi et nyt harmittaa ja nyrkkiin puristuttaa käsiä et miten tästä selvittää et saadaan se hymynaama kuva.

Vuorovaikutuksen merkitys lapsen yleisen tuen tarpeisiin vastaamisessa tuli esiin kaikkien haastateltavien vastauksissa. Lapsen yksilöllinen huomiointi nousi esiin kaikkien haastateltavien kokemuksissa, vaikkakin hyvin yleisellä tasolla. Huomiota pyrittiin takaamaan kaikille lapsille esimerkiksi perushoitotilanteiden yhteydessä, jolloin huomiointiin kuului lasten kanssa juttelu ja sylin tarjoaminen lapselle. Lapsen sylin ja huomion tarpeen koettiin olevan yksilöllistä, mutta sen tarjoamisen kaikille olevan tärkeää.

Aikuisen läsnä oleminen mahdollisti myös lasten tuen tarpeiden ja pedagogisten tilanteiden havaitsemisen, jolloin aikuinen pystyi spontaanisti vastaamaan lasten tarpeisiin omalla pedagogisella toiminnallaan siinä hetkessä. Pedagogisina tilanteina mainittiin muun muassa leikki-tilanteiden tukeminen sekä perushoidolliset tilanteet, kuten pukemis- ja ruokailutilanteet. Näissä tilanteissa aikuinen pystyi tarkoituksenmukaisella toiminnallaan tukemaan lapsen kehitystä ilman, että oli

sitä etukäteen välttämättä suunnitellut. Tällaisen läsnäolon ja lapsen kuuntelemisen koettiin ennaltaehkäisevän vahvempia tuen tarpeita, kun lapsen tarpeisiin vastattiin yleisen tuen tasolla heti kun ne huomattiin. Tuen tarpeisiin vastaamiseen liittyi myös tilanteiden sanoittaminen lapselle sekä huomion kiinnittäminen aikuisen oman kommunikoinnin selkeyteen. Lisäksi mainittiin aikuisten joustava sijoittuminen sinne, missä tuen tarvetta havaittiin, kuten levottoman lapsen tukeminen yhteisen piirihetken aikana toisen aikuisen vetäessä yleistä toimintaa. Tärkeänä pidettiin aikuisten aktiivisuutta, tiimin yhteistyötä ja sopimuksia, kuinka arjen eri tilanteissa toimitaan.

Me aikuiset myös sillä sanottamisella tuetaan sitä lapsen kehitystä ja semmosella selvällä puheella että ei puhuta vaan semmosia epämääräisiä lauseita saa viedä kärryyn vaan siinä voi ottaa nyt lautasen ottaa sormilla kiinni ja viedä sinne kärryyn et voi tälleen tehostetummin kiinnittää huomiota myös siihen omaan kommunikointiin.

Meidän tehtävä ei siis pelkästään lastentarhanopettajan vaan lastenhoitajan-kin nähdä ne pedagogiset tilanteet et miten mä pystyn siitä ottaa irti ja antaa lapselle, hyödynnä ja ole läsnä siinä --- Ja se on samalla myös sitä tuen tarvetta sille lapselle ku me nähdään asioita et nyt on semmonen tilanne et mä voin tukea tota lasta tässä kaveritaidoissa leikitään vuorotellen siellä kotileikissä miten kaverille annetaan jaetaan tarjotaan niitä hedelmiä ja ruokia ja astioita ja muita.

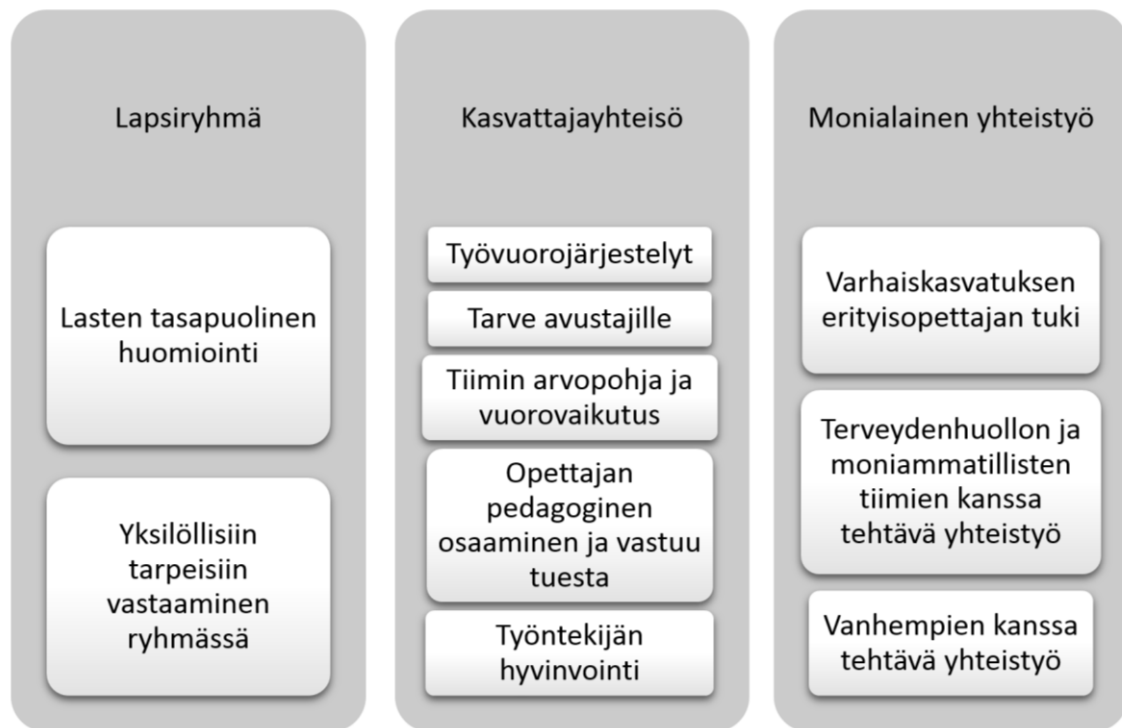
Vaikka tunnin mittaisen pienryhmätoiminnan aikana ettei vaa istu siinä ja valvo vaan joutuu ottaa semmosta niiku tukevaa toimintaa siihen tilanteeseen jota joku niistä lapsista siinä tarvii.

4.3 Yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen vaikuttavat tekijät

Tutkimusaineiston toiseksi pääluokaksi muodostui yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen vaikuttavat tekijät sisältäen kolme alaluokkaa, jotka muodostuivat yleisesti inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ja jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen liittyvistä kokemuksista tuen tasosta riippumatta.

Ensimmäinen alaluokka muodostui niistä pyrkimyksistä ja haasteista, joita iso lapsiryhmä lasten moninaisineen tarpeineen kasvattajille tuottivat. Näitä olivat lasten tasapuolinen huomiointi ja jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen osana ryhmää. Toinen alaluokka sisälsi kasvattajayhteisön eli päiväkodin sisäiseen yhteistyöhön liittyviä tekijöitä, joita olivat työvuorojärjestelyt, tarve avus-

tajille, tiimin yhteinen arvopohja ja vuorovaikutus, opettajan pedagoginen osaaminen ja vastuu lasten tuen toteutumisesta sekä työntekijöiden hyvinvointi. Kolmas alaluokka liittyi monialaiseen yhteistyöhön, johon kuuluivat varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki, terveydenhuollon ja muiden moniammatillisten tiimien kanssa tehtävä yhteistyö sekä lasten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö.



KUVIO 6. Yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen vaikuttavia tekijöitä

4.3.1 Ison lapsiryhmän moninaiset tuen tarpeet

Kaikki haastattelemani varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille inklusiivisen toimintamallin tuottamia haasteita, joita olivat työssään kohdanneet. Vastauksissa ilmeni varhaiskasvattajien tahto vastata kaikkiin lapsen tuen tarpeisiin, sillä he eivät kyenneet juurikaan erittelemään sellaisia tuen tarpeita, joihin eivät pyrkisi vastaamaan jostakin syystä. Sen sijaan kokemuksissa nousi esiin tuen tarpeisiin vastaamisen haasteet. Haasteiksi muodostuivat lasten tasavertainen huomiointi ja yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen isossa lapsiryhmässä.

Kaikilla haastateltavilla oli kokemuksia tilanteista, joissa haastavat tuen tarpeet tuen tasosta riippumatta aiheuttivat toisten lasten jäämisen vähemmälle huomiolle. Huomiota annettiin niille lapsille, joille sitä oli pakko antaa akuutimman tuen tarpeen suhteen tai ryhmän toiminnan sujuvuuden kannalta. Etenkin vahvemman tuen tarpeiden liittyminen käyttäytymishaasteisiin tuotti haasteen muiden lasten huomioimiselle, mikä nousi esiin kolmen haastateltavan kokemuksissa. Toisaalta yksi haastateltava toi esiin myös ”ääripäiden huomioinnin”, jolloin vahvempaa tukea tarvitsevat lapset sekä taitavat lapset huomioidaan, mutta muut lapset jäävät helposti huomiotta.

Lapset saattoivat jäädä huomiotta suoraan arjen tilanteissa mutta myös epäsuorasti kasvattajatiimin keskinäisessä keskustelussa. Ajan riittämättömyys yhteiselle keskustelulle johti siihen, että kasvattajat joutuivat priorisoimaan kenen lapsen tarpeista on aikaa puhua. Suuri lapsiryhmä ja aikuisten vähäinen keskinäinen aika aiheuttivat väistämättä sen, että lasten asioista ei ollut aikaa puhua tasavertaisesti.

Muutamat vie todella täyden huomion vähintään sen yhden ihmisen huomion et sit voi käydä niin et se hiljasin ei saa sanottua mitä hän tarvii kun toinen on karjunut sen jo ulos --- saattaa joku eteistilanne täysin kaaoksessa jo pelkästään kun se yksi lapsi on siellä ... sitä vaan kiittelee muita et ihanaa ootte pukenu kiva et ootte saanu noin hienosti aikaa kaiken.

Jos on kovasti jotakin tämmösiä sosiaalisemotionaalis tarkkaavaisuus käyttäytymispulmia niin siinä tarvii olla sen lapsen kanssa ja kohdentaa häneen sitä tarkkaavaisuutta, käyttää kuvia hänen kanssaan ja ottaa välillä jopa syliinkin että sitte rauhottuu et se on tietysti muilta pois.

Siinä just törmätään siihen et kenen tuen tarpeisiin puututaan ... ja on niiku aikaa ja joutuu priorisoimaan mikä on taas väärin ja siinähän valikoituu ne joiden tuen tarve on näkyvämpi tai niiku akuutimpi tai semmonen kriittisempi kellä sekin on oikeus arvioida sitä me ollaan monesti mietitty ettei olla kolmeen kuukauteen puhuttu vaikka Sirpasta vaikka Sirpastakin olisi tämmöstä ja tämmöstä ... ku olis enemmän aikaa sitten.

Iso lapsiryhmä koettiin haasteeksi niin yleisen tuen kuin vahvemmankin tuen toteuttamiselle yksittäisen lapsen kohdalla. Iso lapsiryhmä lasten moninaisine ja yksilöllisine tuen tarpeineen heikensi tuen toteutumista. Vaativat tuen tarpeet ilman riittävää resurssia johti siihen, että lasten tuen tarpeisiin vastaaminen saattoi ”jäädä lupauksen asteelle” tai yhden lapsen kanssa ei ollut aikaa opetella pelkäämään hänelle ajankohtaista asiaa vaan oli ”mentävä ryhmän mukana”.

Myös vahvemman tuen tarpeiden kuntouttavan toiminnan järjestäminen tarpeeksi pienissä pienryhmissä mainittiin olevan haaste silloin, kun lisäresurssia ei ollut saatavilla. Vahvemman tuen tarpeisiin vastaaminen ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen vaati haastateltavien mukaan lisäresursseja etenkin silloin, kun samassa lapsiryhmässä oli useampi vahvempaa tukea tarvitseva lapsi. Kuitenkin opettajien vastauksissa oli kuultavissa velvollisuus toteuttaa lapsen tarvitsemaa tukea käytössä olevien resurssien puitteissa niin hyvin kuin mahdollista.

Ne on siinä ryhmässä mukana sit sä koitat taiteilla siis suoraan sanoen käytännössä kun resurssit on mitkä on niin tota saada tehostettu tuki näkymään kun se sitten sen täytyy lain mukaan toteutua kun tehdään kuntoutussuunnitelmaa ... mut siinä se menee mukana käytännössä.

Toisaalta laadukkaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisen ei nähty olevan itsestään selvää. Vaativat tuen tarpeet tuen tasosta riippumatta saattoivat äärimmäisessä tilanteessa vaarantaa sekä lapsen itsensä että muidenkin ryhmän lasten hyvinvoinnin, kuten yksi haastateltava toi esiin. Kokemuksesta on havaittavissa inklusiivisen toimintatavan toimimattomuus lisäresursseista huolimatta.

Ryhmään sattui sitte sattuman kaupalta valikoitumaan kolme sellaista lasta joilla oli hyvin samantyyppinen käyttäytymishäiriö ja hyvin vakava käyttäytymishäiriö --- siinä tota fyysistä turvallisuutta ei pystytty aina takaamaan ei työntekijöille mutta ei aina myöskään toisille lapsille ja vaikka niiku resursseja saatiin sitten käyttöön nii se silti ... se oli nii rajua se arki että siinä taas ei toiminu enää semmonen yhdessä kasvaminen ja se yhteisöllisyyden periaate eikä niiku tavoitteet muilta osin ja niiku tavallaan ryhmän toisten jäsenten niiku semmoset hoidon ja kasvatuksen ja opetuksen laatuvaatimukset ja hyvinvointi ne kärsi siinä --- Se tässä ryhmässä olo ei millään tavalla sitä heidän paranemista tai kuntoutumista ei valitettavasti tukenut. --- Se voi olla myös huono asia tai semmonen kehitystä haittaava asia jos lapsi ei saa tukea mitä se tarvii.

4.3.2 Kasvattajayhteisö

Lapsiryhmän toimintaan ja siten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen kaikki haastateltavat kokivat vaikuttavan henkilökunnan määrän ryhmässä. Lapsiryhmän henkilökunnan paikalla oleminen jakautuu perinteisesti eri työvuoroihin, joten ryhmän kaikki kasvattajat ovat samanaikaisesti paikalla vain osan päivästä, mikä aiheutti haastetta lapsen tarpeisiin vastaamiseen ja ryhmän toimintaan etenkin aamu- ja iltapäivisin. Myös vahvemman tuen tarjoaminen piti ajoittaa niin, että

kaikki aikuiset olivat paikalla ja pienryhmissä toimiminen oli siten mahdollista. Myös henkilökunnan poissaolot aiheuttivat haasteita, kun ei saatu sijaista tai kun ryhmän henkilökuntaa siirrettiin paikkaamaan toisen ryhmän poissaoloja. Toisaalta sijaisen saaminenkin saattoi muuttaa ryhmän toimintaa, eikä esimerkiksi pienryhmissä työskentely ollut aina mahdollista, vaikka kasvattajia laskennallisesti olisikin ollut tarpeeksi.

Alun perin on suunniteltu jotai mut sit ne ei oookaa et ei saadakaan sitä resurs-sia tai no tietysti sairaslomille ei voi mitää mut on paljon poissaoloja henkilö-kunnalla tai sit se menee aina joku paikkaa jotakuta ja joku tulee vähän aut-taa nii se on missä se punainen lanka on ja kuka ... vetää tätä hommaa ikään kuin tai kuka on vastuussa.

Ne on haasteellisimpia kun on ihmisiä pois ja ei saada heti sijaista ja yksin oot sen ryhmän kanssa just ulkoilussa --- ideaali et ois kolme ihmistä et silloin on sitä yleistä tukea tarjolla kaikille jotka sitä tarvii et voi puuttua heti niihin tilanteisiin voi ennakoida voi olla läsnä.

Henkilökunnan riittävyteen liittyi myös avustajaresurssin saaminen ryhmän käyt-töön. Tarve avustajalle korostui, kun ryhmässä oli useampia vahvemman tuen omaavia lapsia. Avustaja nähtiin merkittävänä lisäresurssina, josta oli hyötyä kai-kissa arjen tilanteissa. Avustajan avulla pystyttiin varmistamaan myös tarpeeksi pienet pienryhmät sekä lasten yksilöllinen tukeminen. Avustajan saaminen ryh-mään nähtiin myös voimavarana työntekijöiden jaksamiselle, kun ryhmässä oli vaativampia tuen tarpeita. Avustajaresurssin tarjoamista hyödyistä huolimatta kaikkien opettajien kokemuksissa nousi esiin resurssien riittämättömyys ja avus-tajien saamisen haastavuus. Puute avustajasta tuotti haasteen niin yleisen kuin vanhemmankin tuen tarpeen toteuttamiselle sekä henkilökunnan jaksamiselle.

Jos siinä ei oo sitä avustajaa me kolmella sitä jatketaan nii se ei todellakaan niiku mä tässä puhuin et se ei välttämättä lähe käyntiin se tehostetun tuen tai se tukeminen ... ei pysty välttämättä heti järjestää sille lapselle.

Just niiku tällä hetkellä siinä minun omassa ryhmässä on tää lapsi jolla on oma avustaja ja tietysti sehän yksilöllinen tilanne on niin hyvä et hän saa todella paljon siitä kun hän on tossa ns. tavallisessa ryhmässä niiku yhteis-kunnassa oman ikäisten ja kanssa ja hänelle tuodaan siihen ne tukitoimet niin hänen kohdallaan se on ihan se paras mahdollinen vaihtoehto.

Kaikkien haastateltavien kokemuksissa inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteut-tamiseen liittyen esiintyi tiimin toiminta sekä toimintaa ohjaavat arvot. Haastatel-tavat pitivät tärkeänä, että tiimissä on keskusteltu lasten yksilöllisistä tarpeista ja

aikuisten yhteisistä toimintatavoista, joihin koko tiimi on sitoutunut. Yhteiset toimintatavat ja arvopohja eivät olleet aina automaattisesti toteutuvia asioita vaan ne vaativat aktiivista keskustelua ja sitoutumista sekä tiimiltä että koko kasvattajayhteisöltä.

Se vaatii valtavasti tiimissä sitä keskustelua ... että miksi tehdään asioita että miksi meidän pitää muistaa että tää lapsi ei voi olla yhtä aikaa eteisessä muiden kanssa että täytyy rauhoittaa se tilanne tai ... miksi me tehdään niitä tietynlaisia suunnitelmia juuri tän lapsen kohdalla --- ne pitää olla yhdessä sovittuja asioita että ne toimii.

Vaatii henkilökunnalta tosi paljon ja sellasta yhteistä arvopohjaa ja tietysti ku ihmisten kanssa ollaan tekemisissä nii se ei aina oo itsestään selvää semmonen yhteinen arvopohja et se sit taas vaatii niiku hyvää johtamista, ja sitä semmosta jaettua johtamista ja yhdessä niiku oppivan yhteisön juttua että kaikki on sitoutunu siihen ja vaikka kaikki oiski sitoutunu siihen nii silti siellä saattaa olla aina se yks tai kaks heikkoo lenkkiä jotka ei välttämättä pysty sitä yleistä tukee toteuttaa sitten syystä tai toisesta sillä toivotulla tasolla ... mutta ehkä sekin on semmonen yhteiskunnan ilmiö.

Yhteistä arvopohjaa ja toimintatapoja rakennettiin kasvatushenkilöstön yhteisillä keskusteluilla. Etenkin lasten tuen tarpeisiin vastaamisessa koettiin tärkeäksi yhteinen aika jutella lapsen asioista, mutta tiimin yhteistä aikaa oli todellisuudessa vähän. Käytännössä tiimin yhteinen aika tarkoitti tunnin mittaista tiimipalaveria viikoittain, mikä aiheutti haasteen yhteisten toimintatapojen rakentamiselle ja lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiselle.

Tiimin toiminnan lisäksi opettajalla nähtiin olevan iso rooli tuen tarpeisiin vastaamisessa. Opettajalla koettiin olevan koulutuksensa puolesta sellainen pedagoginen osaaminen, minkä avulla hän pystyi suunnittelemaan arjen käytännöt ja toiminnan lasten kehitystä tukevaksi. Opettajan tehtäväksi nähtiin toimintatapojen perustelu muulle tiimille sekä toisaalta lastenhoitajan ohjaaminen lasten vahvemman tuen tarpeisiin vastaamisessa.

Toki jos on useampia ryhmissä nii ne täytyy vaa sanoittaa opettajan et käydään läpi siitä vasusta lapsen vasusta mitkä on ne tuen kohdat miten tuetaan niin sit pystyy lastenhoitajaki omassa pienryhmässä ottaa sitten jos niiku kokee et pystyy sitten toteuttaa siin muun toiminnan ohessa sitä tehostettua tukea.

Opettajalla on se pedagoginen osaaminen toivottavasti on niiku hyvin vahva ja vahvin siinä --- perustelee sen miksi näin tehdään ja vastaavasti jos sieltä tulee jotain mikä ei toimi tai ei oo sellaista mitä on hyvä tehdä tai toimia niin hänellä on sitten vastuu sanoa perustellen miksi ei tai miksi tehdään näin.

Pedagogisen osaamisen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kokivat olevansa vastuussa lapsiryhmänsä toiminnasta ja tuen tarpeisiin vastaamisesta. Vaikka työtä tehtiin tiimissä, kokivat opettajat olevansa loppujen lopuksi yksin vastuussa, jolloin heidän tehtävänä oli myös osaltaan valvoa muun tiimin toimintaa sekä päättää siitä, miten lapsen tuen tarpeisiin vastataan.

Varhaiskasvattajien kokemuksissa inklusiivinen varhaiskasvatus tuotti haasteita työntekijän työssä jaksamiselle etenkin vaativien tuen tarpeiden kohdalla, kun resursseja ei saatu ryhmään tarpeeksi. Kaksi haastateltavaa mainitsi työnohjauksen tukevan henkilökunnan työssä jaksamista ja mahdollistavan omien tunteiden purkamisen, mutta työnohjausta ei työnantajan puolesta kuitenkaan aktiivisesti tarjottu. Työntekijän jaksamista koettelivat myös erinäiset haastavat tilanteet lasten kanssa. Kaksi haastateltavaa toikin esiin työntekijöiden yksilöllisyyden siinä, kuinka haastavat tilanteet koettiin ja kuinka niitä käsiteltiin. Toisaalta tilanteiden haastavuuden saattoi huomata myös vasta jälkeenpäin tilanteen tasaantuessa.

Voi olla niitä ihmisiä jotka ei kestä tiettyjä asioita samalla tavalla kuin toiset just tällaisia kiukkupurkauksia ja raivareita ja niiden asioiden setvimisiä nii joskus se voi olla tosi tosi niiku ... itseä kuluttavaa.

Vasta kun tilanne normalisoitu sitten ku vasta tuli ulos ite siitä selviytymismoodista huomaa että niiku sen miten paljon on jäänyt tekemättä ja tietysti henkilökunta koki tosi huonoo omaatuntoa sitten siitä ... mutta kun ei tavaltaan pystytty parempaan.

Toisaalta henkilökunnan hyvinvointi näyttäytyi hyvin kokonaisvaltaisena ja työasioista saattoi olla vaikea irtautua, mikä taas heikensi työhyvinvointia entisestään. Toisaalta myös työntekijän oman henkilökohtaisen elämän haasteet saattoivat vaikuttaa työssä suoriutumiseen, millä oli vaikutusta myös lasten tavoitteiden tasapuoliseen toteutumiseen. Ylempien tahojen päätösten ja ohjeistusten nähtiin olevan merkittäviä niin onnistuneelle inklusiolle kuin työntekijöiden hyvinvoinnille.

Kaikki siihen sen inklusion järjestämiseen osallistuvat tahot olis tietoisia toisten toimista ja se olis sellaista läpinäkyvää ja avointa ja semmosta niiku reilua just siinä resurssien jaossa että vaikka henkilökuntaa ei vedettäis ääri rajoille vaan toki se vaatii koulutusta ja motivointia, innostusta ja ihan sellaista jaksamisen resursseja, työnohjausta ja muuta.

4.3.3 Monialainen yhteistyö

Monialaiseen yhteistyöhön liittyi yhteistyö lasten tuen tarpeiden suhteen eri tahojen kanssa. Kaikki haastateltavat toivat esiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolin vahvempiin tuen tarpeisiin vastaamisessa. Veot pitivät kuntouttavia pienryhmiä tai olivat läsnä lapsiryhmässä tukea tarvitsevan lapsen kanssa sekä ohjaamassa henkilökuntaa toteuttamaan lasta tukevaa toimintaa. Yhteistyö veon kanssa korostui myös silloin kun yleisen tuen piirissä olevan lapsen kehityksestä oltiin huolissaan.

Meillä on tota sillai helpottanu et on sillai kielellisiä juttuja jos on niissä pulmia nii meillä on tota erityislastentarhanopettaja täällä kerran viikossa joka vetää sitten omaa ryhmää tämmöstä kiliryhmää tämmönen kielellinen... jos on tämmösiä tehostetun tuen lapsia nii ne voi kaikki siihen kiliryhmään tulla et se helpottaa.

Aika nopeesti yritetään ottaa jos veo kerkeäis tulla ryhmään ihan vaan seurailee et hän tulis koko ryhmää seuraa et miltä tää ryhmädynamiikka vaikuttaa tässä et onko tässä joku muu juttu vai lapsen haaste --- kyl me nopeesti veo pyritään saamaan sitten avuks, hyödyks, ideoimaan.

Esitin haastateltaville kysymyksen veon roolista yleisen tuen toteuttamisen suhteen, johon vastaukset erosivat merkittävästi toisistaan. Puolet haastateltavista toi esille veon rajalliset resurssit ja ettei yleisen tuen asioihin ollut välttämättä aikaa. Puolet haastateltavista vastaavista taas näki veolla olevan merkittävä rooli yleisen tuen kannalta. Veon nähtiin tarjoavan yleistä tukea suoraan lapsiryhmän toimintaan että henkilökunnan ohjaamisen liittyen. Veon läsnäolo lapsiryhmissä hyödytti kaikkia lapsia.

Veo kuuluu johtotiimiin niin sitten pystytään keskustelemaan sitten henkilöstön osalta että tuossa ja tuossa ryhmässä vaikka siihen yleiseen tukeen pitäis antaa sellaista työnohjauksellista tai neuvoa nii sitä kautta hän saa sen tiedon ja osaa mennä sinne ... et siin on se suoraan lasten auttamisen puoli mutta myös henkilökunnan ohjaamisen puoli.

Kyllä hänhän ohjaa meitä täällä hän meille nämä antaa ja ohjeistaa ja ihan meillä viikottain täällä käy et hei sä voisit nyt ottaa tämmöstä lasten kanssa -- veo ollut tukena suuresti ... en sillai oo yksin lastentarhanopettajana kun on veo siinä tukena ja vasupalaveritki sekin on yks tuen muoto et on vasupalavereissa ollut tarvittaessa veo mukana.

Periaatteessa eihän hänen aikansa välttämättä riitä siihen toki meillä on tämmösiä yleisiä kun meillä on koulutuksia tai jotain yhteisiä palavereja ja tomosia nii siitä muistutetaan siitä yleisestä tuesta.

Monialaiseen yhteistyöhön liittyi myös yhteistyö terveydenhuollon toimijoiden kuten neuvolan, lääkärin, psykologin ja terapeuttien kanssa. Yhteistyö oli ajankoh- taista silloin kun lapsen kehityksestä oltiin huolissaan tai kun lapsi oli jo tehoste- tun tai erityisen tuen piirissä ja tukitoimiin liittyi esimerkiksi terapiapalvelut. Haas- tateltavien kokemukset yhteistyön toimivuudesta vaihtelivat kuitenkin sen suh- teen, kuinka nopeasti yhteistyö saatiin onnistumaan. Yhteistyön haasteiden tul- kittiin johtuvan useimmiten yhteistyötahon resurssien puutteista.

Otetaan muitakin toimia ja toimintaterapiaa ja puheterapiaa ja psykologiaa ja neuvolaa et kyl mun mielestä aika hyvin porukka on niiku iso joka siin yrittää ratkoo niitä asioita et mikä on hyväksi tälle lapselle että ... kyllä mä koen et on aika helpolla saanu just niiku toimintaterapia aikaa ja puheterapia aikaa ja tämmöstä.

Neuvolan kanssa vois vielä tiivistää yhteistyötä et nykyää neuvolassa käy- dään ehkä kerran vuodessa sitten saattaa olla että siellä on henkilö vaihtunu nii tavallaan että siihen ehkä vähän semmosta että vois niiku palveerata nor- milapsen kanssaki sen neuvolan kanssa et onks huomattu jotai --- johki pa- lavereihin kutsunu nii heilki on aikataulut jollain terveydenhoitajalla tosi pit- källe eteenpäin et johki palaveriin pyytäny tai kysyny pääsekkö et on ollu jo et en pääse et ehkä terveiset sähköpostilla tai ei välttämättä et mitkä on neu- volan huomioita lapsesta.

Yhteistyötason resurssien puutteista johtuvaa esim. lastenpsykiatrisen osas- ton tilanne ... jos on jono niin on jono ja samoin tukipalvelut ja kaikki olin ite järkyttynyt miten pitkä prosessi oli saada puheterapeutti niiku lapselle jolla ei oo niiku ... joka olis aivan ehdottomasti sitä tarvinnut se on kuukausien puolen vuoden prosessi pahimmillaan.

Kaksi haastateltavaa toi esiin myös erilaiset moniammatilliset tiimit, joita kyseinen kunta tarjosi. Moniammatillisessa tiimissä keskusteltiin yhdessä tarvittavien asi- antuntijoiden ja lapsen vanhempien kanssa lapsen ja perheen tuen tarpeista ja vanhemmat ohjattiin tarvittaessa sitä kautta muihin kontakteihin. Moniammatilli- set tiimit tarjosivat tukea vanhempien lisäksi myös kasvatushenkilöstölle lapsen kanssa toimimiseen.

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyikin merkityksellisenä lapsen tuen tarpeiden tunnistamisen ja tuen järjestämisen suhteen. Vanhempien kautta saatiin tietoon lapsen mielenkiinnon kohteita, joilla oli merkitystä kasvatushenki- löstön toiminnan suunnitteluun ja sitä kautta lapsen yleiseen tukeen. Vanhempien kanssa mietittiin yhdessä lapsen tavoitteita vasukeskusteluissa sekä vanhempien

keinoja vastata lapsen tuen tarpeisiin. Toisaalta myös vanhemmat kaipasivat tukea ja kasvatushenkilöstön oli mietittävä myös vanhempien jaksamista etenkin lapsen vaativien tuen tarpeiden kohdalla. Tällöin korostui se, millä tavalla vanhemmille lapsen päivästä kerrottiin ja kuinka hienovaraisesti vanhempien kanssa alettiin puhumaan lapsen kehitykseen liittyvistä huolista.

Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön onnistuminen oli merkittävä tekijä lapsen tuen toteutumisen kannalta. Mikäli vanhemmilla ja kasvatushenkilöstöllä oli erimielisyyttä lapsen tarvitsemasta tuen tarpeesta, tuen järjestäminen useimmiten viivästyi siitä huolimatta, että vanhempien ei tarvitsisikaan antaa suostumusta lapsen siirtämisestä vahvemman tuen piiriin. Toisaalta yksi haastateltava nosti esiin myös sen, että tarjottu tuki ei saisi näyttäytyä vanhemmille haasteena ja tuen prosessin pitäisi olla tältä osin nykyistä joustavampi.

Sit voi olla se totta kai vanhemmille seuraava aste se kieltäytyminen ettei tässä varmaan mitään oo et ehk se menee kohta ohi kuhan se nyt kasvaa et se huoli voi olla aika pitkääkin --- muistan joskus aikoinaan että lapsi oli jopa eskarivuoteen asti melkein ennen ku saatiin oikeesti perhe siihen mukaan ... että sitten vasta kun perhe yhteistyössä haluaa uskoa että jotakin tarvitaan tähän lapsen tukeen niin sit vasta ollaan yhteistyössä ja sit vasta päästään eteenpäin ... et joskus on todella kinkkisiä tilanteita ollut sen takia että perhe ei halua hyväksyä sitä tilannetta että tässä olisi mitään omituista.

Huoltajille se on raskas se siirtymä on monesti vaikka se ei missään nimessä sais olla et ymmärrän vanhemman kannalta et se tuntuu pätkähullulta et halutaan tarjota tukea eikä ottaa mitään pois et miksi siihen suhtaudutaan et se ois pelottava asia.

Vastaavasti onnistunutta yhteistyön koettiin olevan vanhempien kanssa silloin, kun jaettiin yhteinen näkemys lapsen tuen tarpeesta. Tällöin myös tuen prosessi lähti nopeammin liikkeelle ja yhteistyö mahdollisti kokonaisvaltaisen tuen tarjoamisen lapselle niin varhaiskasvatuksessa kuin kotonakin. Kuitenkaan aina lapsen tuen tarpeet eivät näyttäydy vanhemmalle vaan tuen tarpeet tulevat esille vasta lapsen aloitettua varhaiskasvatuksen.

5 TULOKSIA JA POHDINTAA

5.1 *Yksilölliset tarpeet ja inklusiivinen varhaiskasvatus*

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksessa yhdistyvät inklusiivinen toimintamalli ja lasten tuen tarpeisiin vastaaminen kolmiportaisen tuen yleisen tuen tasolla. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni on, millaisia yleisen tuen tarpeita varhaiskasvatuksen opettajat ovat työssään havainneet ja millä keinoin he vastaavat yleisen tuen tarpeisiin. Toisena tutkimuskysymyksenä on, millaisia tekijöitä varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan liittyy lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen inklusiivisessa lapsiryhmässä. Tämän kysymyksen tarkoitus on selvittää niitä tekijöitä, joilla laadukas inklusiivinen varhaiskasvatus mahdollistetaan.

Pyrin seuraavaksi vastaamaan tutkimuskysymyksiini tutkimusaineistoni avulla ja tuomaan esille tekemiäni tulkintoja sitoen tutkimukseni tuloksia aiempaan teoreettiseen keskusteluun ja tutkimuksiin. Lisäksi pohdin tutkimukseni tulosten merkitystä inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittämisen kannalta.

5.1.1 Yleinen tuki ennaltaehkäisemässä vaativampia tuen tarpeita

Yleinen tuki kasvatustoiminnan lähtökohtana. Yleinen tuki on kolmiportaisen tuen järjestelmän ensisijainen tuen muoto, jota annetaan välittömästi tuen tarpeen ilmetessä erilaisin pedagogisin ratkaisuin, ohjaus- ja tukimuodoin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 45–46). Tutkimukseni aineistoissa yleinen tuki näyttäytyi varhaiskasvatuksen ja kasvattajien työn lähtökohtana, jonka avulla pyrittiin vastaamaan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin heti tarpeita havaittaessa sekä ennaltaehkäisemään myöhempiä ja mahdollisesti haastavampia tuen tarpeita. Kasvattajien kokemus yleisestä tuesta vastaa näiltä osin varhaiskasvatuksen tavoitteeseen, eli lasten kehityksen ja oppimisen edistämiseen, yksilöllisen tuen

tarpeen tunnistamiseen sekä tarkoituksenmukaisen tuen järjestämiseen heti tarpeen ilmettyä (Varhaiskasvatustilaki 540/2018, 3 §).

Kolmiportaisen tuen on ajateltu selkiyttävän tuen antamista, pedagogisten tukitoimien suunnittelua ja arviointia sekä mahdollistavan kohdennetun yksilöllisen tuen saaminen (Eskelinen & Hjelt 2017, 68). Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat yleisen tuen pohjan muodostuvan lapsen yksilöllisistä tavoitteista, jotka on kirjattu lapsen omaan varhaiskasvatussuunnitelmaan. Kasvattajien havaittaessa uusia tarpeita niistä keskusteltiin tiimissä sekä lapsen vanhempien kanssa ja uudet tavoitteet kirjattiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelman. Kasvattajien tehtäväksi nähtiin jokaisen lapsen yksilöllisten tarpeiden havainnointi, dokumentointi ja tavoitteiden asettaminen sekä arviointi toimintavuoden aikana. Pedagogisen suunnittelun lähtökohtana toimivatkin lasten tarpeet ja mielenkiinnon kohteet varhaiskasvattajien luodessa mahdollisuudet kehitykseen ja oppimiseen (Pihlaja & Viitala 2018, 38).

Yleisen tuen tarpeiden laaja kirjo. Yleisen tuen tarpeet näyttäytyivät jokaisella lapsella omanlaisenaan. Kaikilla lapsilla koettiin olevan tuen tarpeita ja kaikkiin tarpeisiin pyrittiin vastaamaan. Aiemmin on havaittu lapsen yksilöllisyyden ja oman varhaiskasvatussuunnitelman saavan merkityksensä vasta silloin, kun ongelmia on jo havaittavissa (Karila 2013, 44). Myös tutkimuksessani opettajien kokemuksissa esiin nousseet yleisen tuen tarpeet olivat pääasiassa jo olemassa olevia haasteita. Yleisimmin mainittiin haasteet kielellisessä kehityksessä sekä sosiaalisissa taidoissa ja käyttäytymisessä. Kuitenkin kokemuksissa painottui myös tuen tarpeiden ennaltaehkäisy yleisen tuen keinoin ja tältä osin lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytysten edistäminen.

Lapsen tuen tarpeiden määrittelemisen ja lapsen oman varhaiskasvatussuunnitelman merkityksen suhteen onkin menossa jonkinlainen murrosvaihe. Heiskanen (2018, 95) mukaan useat aiemmat tutkimukset osoittavat huomion kiinnittävän tuen tarpeita havainnoitaessa lapseen liittyviin tekijöihin. Uuteen Varhaiskasvatustilakiin (540/2018) perustuva Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 37) kuitenkin painottaa tuen suunnittelussa jokaisen lapsen tarpeiden ja mielenkiinnon kohteiden huomioimista sekä huomion kiinnittämistä oppimisympäristöön

ja pedagogisiin tekijöihin. Valtakunnallisen selvityksessä tämän muutoksen arviointiin vahvistaneen lapsen yksilöllisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemista (Puroila ja Kinnusen 2017, 37). Tähän liittyy luopuminen tuen tarpeiden näkemisestä ensisijaisesti haasteina, mutta muutos vie aikaa. Tuen suunnittelussa korostetaan nykyään lapsen näkemistä moniulotteisesti omien vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteidensa kautta sekä lapsen vahvuuksien hyödyntämistä yksilöllisen tuen pohjana (Heiskanen 2018, 115). Tämän kautta avautuu myös inklusiivisen varhaiskasvatuksen ydin eli jokaisen lapsen oppimisen ja kasvun tukeminen, oli se sitten varhaiskasvatusympäristössä ilmeneviin lapsen haasteisiin puuttumista, niiden ennaltaehkäisyä tai oppimisen edellytysten tukemista laadukkaana pedagogisen toiminnan keinoin.

Yleisen tuen tarpeisiin vastaaminen pedagogisin tukitoimin. Yleisen tuen tarpeisiin vastattiin pedagogisin tukitoimin arjen toiminnassa. Useimmiten mainittiin pienryhmätoiminta, joka mahdollisti lapsen yksilöllisen huomioimisen ja ohjaamisen sekä lasta tukevan toiminnan. Arjen ja toimintojen strukturoinnilla taas pyrittiin ennaltaehkäisemään tuen tarpeita. Erittäin merkittävänä näyttäytyivät myös vuorovaikutuksen laatu sekä miten kasvattajat pystyivät huomioimaan jokaisen lapsen, havaitsemaan tuen tarpeita, näkemään pedagogisia tilanteita ja hyödyntämään näitä yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisessa. Myös toimintaohjeiden pilkkominen ja kuvien käyttö sekä erilaiset yksilölliset tukitoimet yhdelle lapselle olivat keinoja vastata yleisen tuen tarpeisiin. Peruspedagogiikka ei noussut erikseen haastatteluissa esille, mutta käytetyt toimet olivat peruspedagogisia ja samoja, kuin mitä laadukkaaseen peruspedagogiikkaan on ajateltu kuuluvan (esim. Hattulan kunnan esiopetussuunnitelma 2016). Myös Vainikaisen ym. (2018) selvityksen mukaan tuki toteutettiin varhaiskasvatuksessa useimmiten pedagogisin tukitoimin arjen toiminnoissa.

Jokaisen lapsen yksilöllinen huomioiminen koettiin merkittävänä lapsen hyvinvoinnin ja suotuisan kehityksen kannalta. Aikuisen läsnä oleminen mahdollisti lasten tuen tarpeiden ja pedagogisten tilanteiden havaitsemisen, jolloin aikuinen pystyi spontaanisti ja välittömästi vastaamaan lapsen tarpeisiin omalla pedagogisella toiminnallaan. Tuen tarpeita pystyttiin myös ennaltaehkäisemään riittävän vuorovaikutuksen ja läsnäolon avulla. Myös Viitalan (2018, 69) mukaan pelkkä

läsnäolo ei riitä vaan kasvattajan aktiivinen pedagoginen toiminta on merkittävä osa erilaisia pedagogisia tukitoimia, kuten pienryhmätoimintaa. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus toimii ikään kuin kaikkien muiden pedagogisten tukitoimien pohjana.

Pedagogisessa vuorovaikutuksessa välittävä kohtaaminen on merkittävää kun lapsen tarpeisiin pyritään vastaamaan mahdollisimman myönteisellä tavalla. Silloin lapsi kokee, että häneen suhtaudutaan myönteisesti ja hänen tarpeita tunnistetaan, mikä motivoi lasta toimimaan vuorovaikutukseen ja yhteisiin päämääriin. Varsinkin silloin, kun lapsella on useampia kehitystä uhkaavia riskitekijöitä, kuten ongelmia käyttäytymisessä, sosiaalisissa taidoissa tai oppimisessa, näyttäytyy vuorovaikutuksen laatu entistä merkittävämpänä. (Silvén, Mattinen, Lepola & Husu 2013, 57, 59.) Karilan (2016, 27) selvityksen mukaan useat tutkimukset osoittavat lasten ja aikuisten välisellä vuorovaikutuksella olevan vaikutuksia lapsen kehitykseen ja tämän olevan merkittävä laatutekijä varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksessa pitäisi pystyä varmistamaan aikuisen ja lapsen välinen laadukas vuorovaikutus, mikä tutkimuksessani koettiin kuitenkin haasteeksi muun muassa ison lapsiryhmän ja henkilöstöön liittyvien tekijöiden takia.

Eskelinen ja Hjelt (2017, 78–79) pohtivat tutkimuksessaan, että tukitoimien aloittaminen henkilöstön tai vanhempien arvion perusteella koskee helpommin nimenomaan peruspedagogisia tukitoimia, kun taas rakenteellisiin ja resursseja vaativiin tukitoimiin tarvittiin esimerkiksi erillinen lausunto. Rakenteellisia tukitoimia ei olekaan voitu järjestää nopealla aikataululla (Vainikainen ym. 2018). Tutkimuksessanikin tuli ilmi kasvattajien suuri vastuu sen suhteen, millaista tukea lapselle loppujen lopuksi tarjotaan niiden resurssien puitteissa, jotka saadaan käyttöön. Lapsiryhmien tuen tarpeet sekä käytössä olevat resurssit vaihtelevat vuosittain lapsiryhmän muuttuessa ja kuntien jakaessa rakenteelliset resurssit uudelle toimintavuodelle. Aineistossa nousi esiin sattuman merkitys sen suhteen, millaisia tuen tarpeita samaan lapsiryhmään osui ja millaisia resursseja saatiin käyttöön. Pedagogisia haasteita lasten lukumäärän ja erilaisten tarpeiden lisäksi on todettu tuottavan lasten suuret ikäerot, jotka vaikuttavat muun muassa lasten sosiaalisiin suhteisiin ja siten pedagogiseen toimintaan (Pihlaja ja Viitala 2018, 38).

Varhaiskasvatuksen muutokset ja kehittämistyö tuottavat eroja tällä hetkellä pedagogisen toiminnan laatuun. Valtakunnallisen selvityksen mukaan työntekijät arvioivat hyvin eri tavoin pedagogisen toiminnan monipuolistumista varhaiskasvatusta koskevan lain uudistumisen jälkeen (Puroila & Kinnunen 2017, 38). Tutkimuksessani pedagogiset tukitoimet vaihtelivat lapsiryhmittäin ja esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien rooli nähtiin yleisen tuen toteuttamisen suhteen joissakin ryhmissä hyvin merkittävänä ja toisissa hyvin vähäisenä. Lapsiryhmien väliset erot pedagogisen toiminnan laadussa ja yleisen tuen toteuttamisessa asettavat lapset eriarvoiseen asemaan heidän kasvun ja oppimisen tukemisen suhteen. Niin kuin Pihlajankin (2009) selvityksessä nousi esille, varhaiskasvatuksen perusta vaikuttaa olevan inklusiivinen, mutta käytännössä lapset ovat eriarvoisessa asemassa lapsiryhmästä riippuen.

Laadukas peruspedagogiikka tuen tarpeita ennaltaehkäisemässä. Jokaisessa lapsiryhmässä tulisi olla laadukas peruspedagogiikka ja tähän perustuvat yleisen tuen menetelmät käytössä, sillä yleisimmin käytetyt tukemisen keinot lähtökohdaisesti tukevat jokaisen lapsen kasvua ja oppimista. Haastateltavat kuvasivatkin yleisen tuen keinoja sellaisiksi, joita on helppo ottaa käyttöön ja jotka hyödyttävät kaikkia lapsia. Samoin ovat havainneet Alijoki ja Pihlaja (2016, 267), jotka mainitsevat yleisen tuen menetelmien mahdollisesti riittävän lapsen tarpeisiin vastaamiseen, mikä myös ennaltaehkäisee vaativampien tuen tarpeiden ilmenemistä. Yleisen tuen kehittämisellä pystyttäisiin siis merkittävästi parantamaan varhaiskasvatuksen laatua ja ennaltaehkäisemään tuen tarpeita. Yhtenäisten käytäntöjen kehittäminen niin päiväkotiyksikköjen kuin kuntien välillä tukee myös lasten tasa-arvoisuuden toteutumista varhaiskasvatuspalveluissa.

Tutkimukseni osoittaa, että yleisen tuen keinoin pyritään vastaamaan jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin sekä ennaltaehkäisemään vaativampia tuen tarpeita. Jokaisella lapsella on omat yksilölliset tarpeensa, jotka tulee huomioida lapsiryhmän pedagogista toimintaa suunniteltaessa. Kasvattajilla tulisikin olla aikaa kehittää sekä ryhmän peruspedagogiikkaa että jokaisen lapsen yksilöllisiä yleisen tuen keinoja osaksi lapsiryhmän päivittäistä toimintaa ennen kuin tuen tarpeet kasvavat ja resursseja tarvitaan entistä enemmän vastaamaan lasten yhä moninaisempiin tuen tarpeisiin.

5.1.2 Riittävät resurssit mahdollistavat inklusiivisen kasvatuksen

Resurssien merkitys. Resurssien avulla luodaan perusta varhaiskasvattajien laadukkaalle työlle sekä lasten ja kasvattajien hyvinvoinnille varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Resurssien tarpeellisuus inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa ja lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisessa liittyivät aineistossani henkilökunnan riittävyyteen, pysyvyyteen ja osaamiseen, avustajien saamiseen, ajan riittävyyteen, henkilöstön työssäjaksamisen tukemiseen sekä yhteistyötahojen, kuten veon ja terveydenhuollon, tarjoaman tuen riittävyyteen. Hakala & Leivo (2015) toteavat riittävien resurssien olevan edellytyksenä inklusion toteutumiselle. Kaikkien lasten opettaminen samassa oppimisympäristössä vaatii riittävät tukitoimet, sillä ilman niitä toimintamalli voi näyttäytyä toimimattomana ja kokijalleen jopa vahingollisena. (Hakala & Leivo 2015, 16.)

Inklusio koettiin toimimattomana silloin, kun resursseja ei ollut riittävästi käytössä. Kuten aiemmissakin tutkimuksissa on noussut esille, runsaasti yksilöllistä tukemista tarvitseville lapsille inklusion ei ole nähty sopivan (esim. Botha & Kourkoutas 2016; Viljamaa & Takala 2017). Tässäkin tutkimuksessa sosioemotionaaliset haasteet nousivat esiin tapauksessa, jossa varhaiskasvatuksen opettaja koki inklusiivisen mallin olevan toimimaton ja jopa haittaavan lasten kehitystä. Tutkimukseni aineisto kuitenkin osoitti myös sen, että resurssien ollessa riittävät lapsiryhmän erilaisiin tarpeisiin pystyttiin vastaamaan tarkoituksenmukaisesti ja inklusio näyttäytyi parhaana mahdollisena toimintatapana lapsen kannalta.

Lapsiryhmän suuruus ja moninaiset tuen tarpeet. Resurssien riittävyyden kokemiseen liittyi lapsiryhmien koko sekä ryhmän lasten erilaiset tuen tarpeet, mitkä vaikuttivat kasvattajien kykyyn vastata jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ei aina onnistunut isossa lapsiryhmässä. Osa lapsista jäi huomiotta, sillä kasvattajan oli annettava huomiota enemmän tuen tarpeessa oleville lapsille. Toiset lapset jäivät vähemmälle huomiolle etenkin silloin, kun toisilla lapsilla oli haasteita käyttäytymisessä.

Holkeri-Rinkinen (2009) havaitsi väitöstutkimuksessaan, että mitä enemmän lapsia oli paikalla, sitä heikommat mahdollisuudet lapsella oli tulla kuulluksi ja huomatuksi. Oman äänen esille saaminen vaati sitkeyttä, useita aloitteita ja rohkeutta, jolloin hiljaisemmat ja aremmat lapset saattoivat luovuttaa vuorovaikutuksen saamisen suhteen. (Holkeri-Rinkinen 2009). Tutkimuksessani jokaisen lapsen huomioimiselle ja vuorovaikutuksen laadulle tuotti haasteita moni asia: iso lapsiryhmä, kasvattajien poissaolot ja vaihtuvuus sekä ryhmän haastavat tuen tarpeet, jotka veivät aikuisen huomion. Myös aiemmissa tutkimuksissa suuret lapsiryhmät ja ryhmien heterogeenisuus tuen tarpeiden suhteen koettiin haasteeksi tuen toteutumiselle (Korkalainen 2009; OAJ 2018) ja henkilöstön riittämättömyys, vaihtuvuus tai puutteet osaamisessa yleisimmiksi syiksi tukitoimien puuttumiselle (Eskelinen & Hjelt 2017; Korkalainen 2009; Vainikainen ym. 2018). Lasten tuen tarpeita ei aina ole huomioitu resursoinnissa, jolloin tuen tarpeisiin vastaaminen heikentyy (OAJ 2018).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 55) mukaan tukea tarvitsevien lasten tuen tarve tulee huomioida lapsiryhmän kokoa arvioitaessa niin, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet ovat saavutettavissa. Rakenteellisia tukitoimia käytetään kuitenkin todellisuudessa harvoin (Vainikainen ym. 2018). Haastattamani varhaiskasvatuksen opettajat kokivat rakenteellisten tukitoimien saamisen haastavana. Esimerkiksi avustajia oli vaikea saada, vaikka heidän tarjoamansa hyöty oli haastateltavien kokemusten mukaan kiistaton etenkin silloin, kun ryhmässä oli vaativampaa tukea tarvitsevia lapsia. Viitala (2018) viittaa artikkelissaan useiden eri tutkimuksien osoittavan avustajan hyödyntämisen johtavan helposti siihen, että avustajan vastuulle jää vaativampien tuen tarpeiden lasten pedagoginen ohjaaminen. Avustajien osaaminen ei välttämättä riitä tähän ja vastuu pitäisikin olla kasvattajalla, jolla on eniten pedagogista osaamista. (Viitala 2018, 62.)

Avustajien nähtiin mahdollistavan esimerkiksi pienempien pienryhmien muodostamisen ja tätä kautta jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen, joten aikuisten ja lasten suhdeluvun pienentäminen toimisi tässä vaihtoehtona avustajien käytölle. Aikuisten ja lasten suhdelukua kuitenkin kasvatettiin vuonna 2016, mikä on ristiriidassa kentällä olevan tarpeen ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen

toteuttamisen kanssa. Suhdelukujen nosto on aiemmissa selvityksissä tuottanut riskin varhaiskasvatuksen laadulle (Karila 2016; Puroila & Kinnunen 2017). Tutkimukseeni osallistunut kunta ei ollut nostanut suhdelukuja, mutta silti kaikilla haastateltavilla oli kokemuksia ison lapsiryhmän ja heterogeenisten tuen tarpeiden tuottamista haasteista vastata jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin tasapuolisesti. Tämän perusteella suhdelukujen nosto todennäköisesti heikentää varhaiskasvatuksen laatua entisestään.

Toisaalta Karila (2016, 26) toteaa, ettei millään yksittäisellä rakenteellisella tekijällä, kuten lapsiryhmän koolla, ole tutkimusten mukaan selkää yhteyttä lasten oppimistuloksiin vaan kyseessä on aina eri tekijöiden yhteisvaikutus. Kuitenkin isolla lapsiryhmällä on vaikutuksia vuorovaikutussuhteiden määrään, jolla taas on tutkitusti vaikutuksia lapsen sosiaaliseen kuormittuneisuuteen ja aikuisen ammatilliseen toimintaan. Varhaiskasvatuksen tavoitteen ollessa yksilöllisen oppimisen edistäminen on ryhmän koon oltava riittävän pieni. (Karila 2016, 26–27.)

Ajan riittämättömyys on koettu yhtenä isommista tekijöistä kasvatustoiminnan toteuttamiseen ja onnistumiseen (Korkalainen 2009). Tutkimuksessani kasvattajat kokivat ajan riittämättömyyden lapsen yksilöllisen huomioonläänsi lisäksi lapseen liittyvissä keskusteluissa, jotka ovat kuitenkin merkittäviä tiimin yhteisten toimintatapojen ja siten kasvattajien työn laadun kannalta. Jos aika riittää vain vaativien tuen tarpeiden huomioonläänselle arjessa ja kasvattajien keskusteluissa, ei toteuteta inklusion mukaista varhaiskasvatusta. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ideana on hyödyttää kaikkia ryhmän lapsia, jolloin jokainen lapsi saa tarvitsemansa tukitoimet ja yksilöllisen pedagogisen ohjauksen lapsiryhmässä (Viitala 2018, 55).

Eri tahojen sitoutuminen. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuminen on useasta eri tekijästä muodostuva kokonaisuus. Tutkimuksessani inklusiivisen varhaiskasvatukseen ja jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen liittyvät tekijät koskivat suoraan lapsen ja hänen tarpeittensa huomioonläänsi sekä tätä kautta lapsen tasavertaista osallisuutta. Päiväkodin sisäisiä tekijöitä olivat työvuorojärjestelyt, avustajien saatavuus, tiimin yhteinen arvopohja ja vuorovaikutus, opettajan pedagoginen osaaminen ja vastuu lasten tuen toteutumisesta sekä työntekijöiden hyvinvointi. Monialaiseen yhteistyöhön liittyviä tekijöitä olivat var-

haiskasvatuksen erityisopettajan tuki, terveydenhuollon ja muiden moniammatillisten tiimien kanssa tehtävä yhteistyö sekä lasten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Nämä kaikki löytyvät myös Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemisestä mallista (ks. Kuvio 1.)

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset liittyivät pääasiassa varhaiskasvatusyksikköön liittyviin tekijöihin. Suoraan lapsen osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä olivat positiivinen vuorovaikutus lasten kanssa, jokaisen lapsen yksilöllinen oppimisen arviointi ja tarjottavat tukitoimet. Nämä ovat myös tekijöitä, joihin kasvattajat pystyvät eniten itse vaikuttamaan. Kasvattajien toiminta, arvot ja osaaminen sekä hyvinvointi olivatkin merkittäviä tekijöitä lapsen yksilöllisen tuen toteuttamisessa. Onnistunut yhteistyö vanhempien ja veon kanssa näyttäytyi myös tärkeänä kuten myös johtajan sitoutuminen ja inklusiivisuuden mahdollistaminen päiväkotiyksikössä.

Viitala (2018) painottaa nimenomaan henkilöstön merkitystä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Varhaiskasvattajan kykyyn kohdata jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet vaikuttavat kasvattajan asenteet, aiemmat kokemukset ja koulutuksen tuomat tiedot ja taidot. Koska varhaiskasvatuksessa toimii hyvin eri koulutustaustaisia ja eri aikoina koulutuksena saaneita kasvattajia, merkittävä rooli inklusiivisuuden ideologian sisäistämisessä ja käytännön toteutuksessa onkin työnantajan tarjoamalla täydennyskoulutuksella. Täydennyskoulutusta saatetaan tarvita myös lasten tuen tarpeisiin sekä kehityksen ja oppimisen tukeen perehdyttämiseksi. (Viitala 2018, 60–62.)

Eskelisen ja Hjeltin (2018) tutkimuksen tapaan yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen ja tuen toteutumiseen vaikutti myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö loi pohjan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiselle ja mahdollisti lasten mielenkiinnonkohteiden ja vahvuuksien hyödyntämisen. Henkilöstön keskeinen tehtävä onkin sitoutua lapsen kehityksen ja oppimisen tukemiseen yhdessä vanhempien kanssa ja muodostaa yhteisiä toimintatapoja tukemaan lapsen kasvua ja kehitystä (Silvén ym. 2013, 59). Yhteistyölle haasteen kuitenkin tuottivat eriävät näkemykset lapsen tuen tarpeista. Kasvattajilla tulisi olla aikaa vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja sen kehittämiseen, jotta sekä vanhempien että kasvattajien näkemykset lapsen tarpeista

tulisivat kuulluksi ja yhteistyö muotoituisi lapsen kasvua ja oppimista tukevaksi yhteistoiminnaksi. Karilan (2016, 25) mukaan tärkeää on vanhempien osallisuuden tukeminen ja mielekkään informaation jakaminen. Tutkimuksessani nousikin esiin yhteistyöhön liittyen kasvattajien ammattitaito olla vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa ja ottaa puheeksi lapsen tuen tarpeet hienovaraisesti vanhemman jaksaminen huomioiden.

Yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa pyrkii tukemaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutusta. Kuten tutkimuksessani myös valtakunnallisessa selvityksessä (Vainikainen ym. 2018) veon konsultaatio osoittautui usein käytetyksi tukitoimeksi. Viitala (2018, 57) toteaa, että käytännöt vaihtelevat sen suhteen, painottuuko veon antamassa tuessa konsultaatio vai läsnäolo ryhmässä esimerkiksi mallittamisen kautta. Myös aineistossani nousi esiin nämä veon eri roolit eri lapsiryhmissä, josta voidaan päätellä, että käytännön vaihtelua on olemassa kunnankin sisällä. Kokemuksissa oli suurta vaihtelua veon yhteydestä yleisen tuen toteuttamiseen. Veon työnkuvaa tarkentamalla yleisen tuen suhteen voitaisiin mahdollisesti tukea peruspedagogiikan ja yleisen tuen keinojen kehittämistä eri lapsiryhmissä luoden siten tasa-arvoisemmat lähtökohdat lapsiryhmän varhaiskasvatuksen toteuttamiselle.

Veo ei ole kuitenkaan päivittäin läsnä lapsiryhmässä, joten kasvattajatiimin toiminta ja vastuu inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisesta korostuu, vaikka veo tarjoaisikin tiimin käyttöön välineitä niin yleisen tuen kuin vahvemmankin tuen toteuttamiseen lapsiryhmässä. Tutkimuksessani nousikin esiin kasvattajien toiminnan ja työssäjaksamisen merkitys varhaiskasvatuksen laadulle ja lapsen tuen toteutumiselle. Työssäjaksamiselle haasteen toi opettajien kokemuksissa haastavat tuen tarpeet lapsiryhmässä, kun resursseja ei ollut tarpeeksi käytössä. Haasteita jaksamiselle tuottivat avustajien ja sijaisten puute, erilaiset haastavat tilanteet lasten kanssa, työnohjauksen puute ja ylempien tahojen päätökset, jotka vaikuttivat muun muassa resurssien saatavuuteen ja työn vaatimuksiin. Aiemmissa tutkimuksissa varhaiskasvatuksen laatua on todettu voivan parantaa henkilöstön osaamisen ja työolojen kehittämisen kautta (Karila 2016, 26). Työssäjaksamisen tukeminen tulisikin nähdä varhaiskasvatuksen toteuttamisen yh-

tenä lähtökohtana ja laadukkaan peruspedagogiikan edellytyksenä Hattulan kunnan esiopetussuunnitelman (2016) tapaan. Tämä korostaa niin päiväkodin johtajien kuin ylempienkin tahojen osallisuutta inklusiivisen varhaiskasvatuksen mahdollistamiseksi.

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa kunnallisen tason tekijöihin kuului monialaiseen yhteistyöhön liittyvät tekijät eli yhteistyö terveydenhuollon toimijoiden ja erilaisten moniammatillisten tiimien kanssa. Yhteistyötahojen resurssit nousivat merkityksellisiksi etenkin silloin, kun lapsen tuen tarpeita ja yleisen tuen riittävyttä arvioitiin tai tuki koski vahvempia tuen tarpeita. Myös aiemmissa tutkimuksissa (Eskelinen & Hjelt 2017; Vainikainen ym. 2018) on havaittu moniammatillisen yhteistyön puutteiden tai sen toimimattomuuden olleen syynä lapsen tuen toteutumatta jäämiseen.

Pihlaja ja Viitala (2018, 35) toteavat, että kunnan tulisi kehittää palvelujaan entistä enemmän eri tahojen, kuten asiakkaiden ja työntekijöiden, kanssa. Nyt varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa oli havaittavissa, että päätökset tehdään ylemmillä tasoilla eikä esimerkiksi resurssien jakaminen aina kohtaa todellisia tarpeita. Palveluiden kehittäminen ja niiden riittävä saattavuus koskee siis useita kunnan palveluita ja näiden muodostamia kokonaisuuksia. Toisaalta valtakunnalliset ohjeistukset ja resurssien tarjoaminen kunnille ovat tässä myös avainasemassa.

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen. Aiempien selvitysten mukaan varhaiskasvatuksessa annettavan vahvemman tuen on arvioitu toteutuvan pääosin hyvin, mutta toisaalta samat selvitykset ovat tuoneet esille myös tuen puutteita ja niiden moninaisia syitä. (esim. Eskelinen ja Hjelt 2017; Vainikainen ym. 2018). Myös omassa tutkimuksessani nousi esiin hyvin moninaisia toisiinsa sidoksissa olevia tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen varhaiskasvatuksen laatuun ja siellä saamaansa tukeen. Jotta varhaiskasvatus toteutuisi tasa-arvoisesti, ei yksikään lapsi saisi jäädä ilman tarvitsemaansa tukea. Käytännössä resurssit eivät aina riitä vaativienkaan tuen tarpeiden tukitoimien toteuttamiseen, jolloin muidenkaan lasten tukeminen ei ole mahdollista siinä potentiaalissa, kuin mihin inklusiivisella varhaiskasvatuksella pyritään.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että inklusiivisen varhaiskasvatukseen toteutumiseen ja jokaisen lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen pyritään, mutta käytössä olevat resurssit eivät aina mahdollista jokaisen lapsen tarpeiden huomioimista lapsiryhmässä. Inklusiivista varhaiskasvatusta on kehitettävä niin, että kasvattajien käytössä olevat resurssit riittävät jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen tuen tasosta riippumatta. Keinot vastata yksilöllisiin tuen tarpeisiin tiedostetaan, mutta monet eri tekijät heikentävät tukea ja asettavat lapset eriarvoiseen asemaan niin lapsiryhmän kuin kunnankin tasolla. Riittäväillä resursseilla varhaiskasvattajat pystyvät tekemään työtään laadukkaasti ja siten toteuttamaan inklusiivista varhaiskasvatusta vastaten jokaisen lapsen tarpeisiin sopivin tukikeinoin ja edistään lapsen kehitystä ja oppimisen mahdollisuuksia.

5.1.3 Inklusiivisuuden ja yleisen tuen kehittäminen varhaiskasvatuksessa

Yleisen tuen nostaminen huomion kohteeksi. Koen, että tutkimukseni tarjoaa tuoreen näkökulman tarkastella inklusiivista varhaiskasvatusta niiden lasten tukemisenä, jotka kuuluvat yleisen tuen piiriin. Näitä lapsia on varhaiskasvatuksessa enemmistö, mutta silti aiempi tutkimus on keskittynyt vahvasti tehostetun ja erityisen tuen tason toteutumisen tutkimiseen ja kehittämiseen. Tutkimuksen kohdistuminen vaativampiin tuen tarpeisiin jättää yleisen tuen keinojen kehittämisen vähemmälle, vaikka peruspedagogiikan ja yleisen tuen kehittämisen koetaan ennaltaehkäisevän myös vaativampia tuen tarpeita.

Toisaalta voidaan ajatella, että tutkimuksen kohdistuminen vaativampiin tuen tarpeisiin on perusteltua. Mikäli vaativampiin tuen tarpeisiin ei pystytä vastaamaan onnistuneesti tai resurssien ei koeta riittävän, jää yleisen tuen piiriin kuuluvien lasten tukeminen vielä enemmän taka-alalle. Kasvattajat pyrkivät vastaamaan jokaisen lapsen tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla, mutta resurssien ollessa riittämättömät kasvattajat ensisijaisesti pyrkivät vastaamaan vahvempiin tuen tarpeisiin, jotta arki sujuisi lapsiryhmässä ja päiväkotiympäristössä edes jollain tavalla.

Tutkimuksen kohdistaminen vaativampiin tuen tarpeisiin on perusteltua sen suhteen, että vaativampien tuen menetelmien kehittäminen tukee myös yleisen tuen keinojen kehittämistä. Kehitetyt menetelmät eivät ole sidoksissa tuen tasoon

vaan tuki ja käytettävät menetelmät suunnitellaan aina yksilöllisesti. Tutkimuksessani yksi haastateltava totesikin käyttävän tehostetun tuen tukikeinoja jo yleisen tuen puolella ja siten ennaltaehkäisevän haasteita. Yleisen tuen kehittämisen keinoin pystytään vaikuttamaan suotuisasti lapsen kehitykseen jo ennen tuen tarpeiden syntymistä.

Pihlaja ja Viitala (2018, 11) ovat nostaneet esiin näkemyksen siitä, että ongelmat johtuvat siitä, ettei lapsen tuen tarpeita ole osattu huomioida. Sekä tutkimuksessani että aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kaikkien lasten tarpeita ei pystytä suuressa ryhmässä huomioimaan. Usein nämä lapset ovat niitä, joilla ei vielä ole vahvemman tuen tarpeita havaittu vaan he pärjäävät varhaiskasvatuksessa ilman kasvattajan heihin kohdistamaa tukea. Tästä aiheutuu kuitenkin riski heidän kehitykselleen, mikä rikkoo myös heidän laillista oikeuttaan tasa-arvoiseen varhaiskasvatukseen lapsen kasvua edistävänä ja oppimisen mahdollisuuksia tukevana toimintana. Laadukkaan varhaiskasvatuksen avulla pystytään huomioimaan jokaisen lapsen tarpeet ja siten ehkäistään tuen tarpeiden syntymistä.

Kuntien käytäntöjen yhtenäistäminen ja valtakunnallisen ohjeistuksen kehittäminen. Vainikaisen ym. (2018) selvityksen mukaan tukijärjestelyissä ja tuen tasojen määrittelykriteereissä on suuria eroja kuntien kesken, kuten myös Eskelisen ja Hjeltin (2017) tutkimuksen mukaan käytännöt oppimisen tuen suhteen vaihtelevat. Kuntatasolla tapahtuvan ohjeistuksen väljyys näkyy velvoittavien opetussuunnitelmien sisällöissä. Kunnasta riippuen eroaa myös peruspedagogiikan ja yleisen tuen suhde toisiinsa. Tässä tutkimuksessa yleinen tuki ja yleisen tuen tarpeisiin vastaaminen koettiin varhaiskasvatustoiminnan lähtökohdaksi. Voitaissiinko yhteisellä valtakunnallisella ja tarkalla ohjeistuksella luoda laadukkaampaa varhaiskasvatusta ja varmistaa siten jokaisen lapsen tasa-arvoisuuden toteutuminen varhaiskasvatuspalveluissa? Uudistunut varhaiskasvatussuunnitelma osaltaan pyrkiikin tähän mahdollistaen silti paikallisten erojen syntymisen.

Jatkotutkimuskohteita. Inklusiivisuuden kehittäminen vaatii tutkimuksen kohdistumista monelle eri tasolle ja inklusiivisuuteen liittyvää laajempaa tutkimusta tekeekin kansainvälisellä tasolla muun muassa Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. Oman tutkimukseni pohjalta tärkeänä jatkotutkimuksen kohteena näyttäytyy paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien

tutkiminen yleisen tuen ja peruspedagogiikan suhteen sekä tätä kautta yhtenäisen valtakunnallisen kehyksen luominen kolmiportaisen tuen perustaksi. Vaikka kaikissa kunnissa ei kolmiportainen tuki olekaan käytössä, perustuu lapsen tukeminen kaikissa kunnissa laadukkaalle peruspedagogiikalle. Välineitä laadukkaalle peruspedagogiikalle vaikuttaa olevan olemassa, mutta valtakunnallinen yhteisen tason ohjeistus tuen toteuttamisesta puuttuu. Yhtenäinen laadukas valtakunnallinen ohjeistus peruspedagogiikan toteuttamiselle parantaisi varhaiskasvatuksen laatua ja lasten tasa-arvoisuutta varhaiskasvatuspalveluissa.

Lisäksi jatkotutkimuskohteeksi voisi nostaa varhaiskasvatushenkilöstön näkemysten tutkimisen laajemmin yleisestä tuesta sekä lapsien varhaiskasvatussuunnitelmien ja ryhmän yhteisen varhaiskasvatussuunnitelman tutkimisen tästä näkökulmasta. Miten yleisen tuen tarpeita kuvataan suunnitelmissa ja määrittävätkö tarpeet ongelmien kautta vai lapsen kehityksen ja oppimisen mahdollisuuksia tukien lapsen vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden kautta? Lisäksi voitaisiin tutkia, kuinka näitä suunnitelmia todellisuudessa hyödynnetään lapsiryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa, sekä kuinka eri tahot suunnitelmiin sitoutuvat. Tutkimuksessani veon merkitys yleisen tuen kannalta vaihteli huomattavasti eri lapsiryhmissä, joten tutkimus voisi kohdistua myös veon työkuvaan, veolle annettuihin ohjeistuksiin sekä keinoihin tukea kasvattajia peruspedagogiikan ja yleisen tuen toteuttamisessa. Veojen erityispedagoginen tieto tulisi olla hyödynnettävissä jokaisen lapsen kasvua ja oppimista tukien eikä vasta siinä vaiheessa, kun lapsella on jo todettu haasteita jollakin kehityksen osa-alueella.

5.2 Tutkimuksen arviointi

Oleellinen osa tutkimusprosessia on tutkimuksen arviointi. Tutkimuksen arvioitavuus mahdollistetaan muun muassa kirjoittamalla auki tutkimuksen vaiheet selittämään tutkijan ajatuksien kulkua tutkimusprosessin aikana (Ruusuvuori ym. 2010, 15). Olen pyrkinyt avoimuuteen ja tarkkuuteen kuvatessani tutkimukseni eri vaiheita, mikä mahdollistaa lukijalle analyysin ja tulkintojen muodostumisen seuraamisen. Tätä kautta lukija voi myös arvioida tekemiäni valintoja ja aineistosta johtamiani tuloksia.

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella tutkimuksen siirrettävyyden ja tulosten vahvistuvuuden kautta. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä ja vahvistuvuudella tutkimuksen tuloksien ja samaa aihetta koskevien tutkimusten yhtenevää yhteyttä. (Eskola & Suoranta 2014, 212–213.) Olen pyrkinyt sitomaan tutkimukseni osaksi aiempaa teoreettista keskustelua tutkimukseni aiheesta. Aineistossa on paljon yhtenevyyksiä aiempiin tutkimuksiin, jotka olen tuonut esille tulosten pohdinnan yhteydessä. On kuitenkin huomioitava, että aiemmat tutkimukset koskivat pääasiassa vahvemman tuen tasoja, sillä yleiseen tukeen liittyvää tutkimusta ei samassa laajuudessa ole.

Tutkimukseni tavoitteena on ollut tuoda esiin tutkittavien kokemuksia, jotka ovat syntyneet yksilöiden ainutlaatuisissa elämismaailmoissa (ks. Tökkäri 2018, 71). Tämän yksilöllisyyden tähden tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan siirrettävissä, mutta niitä voidaan tarkastella osana inklusiiviseen varhaiskasvatukseen liittyvää tutkimusta. Siirrettävyyteen tuottaa haasteen myös hyödyntämäni laadulliset menetelmät, joissa tutkijana olen tehnyt useita tutkimukseen vaikuttavia valintoja. Tutkimus ei myöskään määrällisesti mitannut kokemusten määrää jolloin tuen toteutumisen tai toteuttamatta jäämisen yleisyydestä ei voida tehdä johtopäätöksiä. Tutkimukseni toi esiin varhaiskasvatuksen opettajien henkilökohtaisia ja heidän itsensä valikoimia kokemuksia tutkimukseni aiheesta, eivätkä siten ole yleistettävissä.

Kokemusten tutkimisen tavoitteena on ymmärtää ihmisten käyttäytymistä ja kokemuksia ilmiöstä tietyssä kontekstissa, joka tässä tapauksessa on päiväkotiympäristö. Tutkimuksen luotettavuuteen tuokin haasteen, että kokemukset ovat kerryntyneet pitkältä ajalta eivätkä aina koskeneet sitä lapsiryhmää, jossa haastateltava nyt työskenteli. Tulokset eivät ole siis suoraan siirrettävissä edes siihen kuntaan, jonka sisältä haastateltavat valittiin. Toisaalta tutkimuksessa ei ole hyödynnetty tarkempia tietoja kunnasta, päiväkotiyksiköstä tai siitä lapsiryhmästä, jossa haastateltavat työskentelivät vaan tutkimuksessa keskityttiin kokemukseen inklusiivisesta kasvatuksesta ja yleisestä tuesta yleisellä tasolla.

Olen pyrkinyt tutkimuksen aikana tuomaan esille oman asemani tutkimuksen aiheeseen liittyen. Tutkimukseni aiheen valinta on lähtenyt omista kiinnostuksen kohteistani sekä työelämässä tekemistäni havainnoista. Nämä ovat vaikuttaneet tutkimusongelman muodostumiseen sekä kohderyhmän valintaan, johon itsekkin ammattini puolesta kuulun. Olen pyrkinyt tuomaan ennakkokäsitykseni ilmiöstä esille osoittaakseni tiedostavani ne tutkimusta tehdessäni (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tutkimuksen aihetta olen perustellut kokemuksieni lisäksi aiheen ajankohtaisuudella sekä monipuolisella katsauksella teoreettiseen keskusteluun ja aiempiin tutkimuksiin. Olen tiedostanut tutkimusaiheeni laajuuden ja moniulotteisuuden tutkimukseni aikana, eikä tavoitteenani ole ollut tavoittaa tutkittavaa ilmiötä koko laajuudessaan. Tekemilläni valinnoilla olen pyrkinyt rajaamaan aihetta niin, että tutkimus voisi tarjota uuden tulokulman aiheeseen. Aiempaa tutkimusta tuen toteuttamisesta yleisen tuen näkökulmasta on hyvin vähän ja aihetta tulisikin tutkia laajemmin, kuin mitä tämän opinnäytetyön laajuuden puolesta on ollut tarkoituksenmukaista.

Koin hyötyväni läheisestä suhteesta tutkittavaan aiheeseen, sillä haastateltavien työkonteksti, kieli ja sanasto, työhön liittyvät tilanteet sekä alan käytänteet olivat itselleni tuttuja. Tämä teki myös haastattelutilanteet luonteviksi. Tutkijan tuleekin tiedostaa ja hyödyntää omia aiempia kokemuksia aiheesta, mutta pyrkiä objektiivisuuteen huolimatta omista ennakko-oletuksistaan tutkiessaan toisen ihmisen kokemusta (Tökkäri 65-66). Toisaalta tutkijan voidaan katsoa olevan tutkimuksen teon väline, jolloin objektiivisuuteen pyrkiminen ei ole edes tavoitteena (File, Mueller, Wisneski & Stremmel 2017, 37). Tutkijana olen väistämättä vaikuttanut tutkimuksen haastattelun kulkuun sekä aineiston analyysin ja tutkimuksen tuloksien muodostumiseen. Olen kuitenkin pyrkinyt metodologisilla valinnoillani saamaan haastateltavien äänen kuuluviin. Koenkin onnistuneeni metodologisissa valinnoissa, sillä haastateltavat pystyivät kertomaan tutkimusaiheesta huomattavasti enemmän, kuin mitä olin etukäteen olettanut. Tämä näkyy myös tutkimuskysymyksieni tarkentumisessa aineistonkeruun jälkeen.

Tutkimukseen vaikutti myös sellaiset tekijät, jotka eivät olleet suoraan seurausta omista valinnoistani. Näitä olivat muun muassa haastateltavien saamisen vaikeus. Varhaiskasvatusta leimaa kiire ja opettajien työtehtävien lisääntyminen,

jotka saattavat olla syynä, ettei opinnäytetyötasoiseen tutkimukseen ole lähdetty mukaan. Toisaalta olisin voinut kohdistaa tutkimukseni esimerkiksi laajempaan ammattiryhmään tai olisin voinut lähestyä haastateltavia sähköpostin sijasta kasvotusten tai puhelimitse, mikä olisi saattanut lisätä haastateltavien määrää.

Tutkimuksessani painottui osallistumisen vapaaehtoisuus ja tutkimukseeni osallistuneet vaikuttivat aidosti pitävän tutkimukseni aihetta merkityksellisenä. Osallistuminen tarjosi heille mahdollisuuden tuoda äänensä kuuluviin ja toisaalta vaikeidenkin aiheiden käsittelyn. On huomioitava, että varhaiskasvatuksen opettajilla on velvollisuus noudattaa varhaiskasvatustalakeia ja lain pohjalta laadittua velvoittavaa opetussuunnitelmaa. Täten haastateltavien vastauksia on saattanut ohjailla heidän ammatillisen asemansa velvollisuus vastata lasten tuen tarpeisiin. Tämän velvollisuuden he toisaalta toivat myös kokemuksissaan esiin.

Haastatteluaineistoa olisi voinut täydentää esimerkiksi kasvattajien ja lapsiryhmän toiminnan havainnoinnilla sekä paikallisen tason tai ryhmän lasten varhaiskasvatussuunnitelmia analysoimalla. Tämä olisi tarjonnut monipuolisempaa tietoa haastateltavan tämän hetkisen lapsiryhmän tarpeisiin vastaamisesta. Tällöin haastattelu olisi kuitenkin pitänyt kohdentaa myös nimenomaiseen lapsiryhmään, mikä olisi saattanut johtaa hyvin erilaisiin tutkimuksen tuloksiin. Kuten aiemmin on tullut ilmi, lapsiryhmät, ryhmän tuen tarpeet ja käytettävissä olevat resurssit muuttuvat vuosittain. Samalla opettajalla inklusiivinen varhaiskasvatus voi toteutua hyvin eri tavoin eri vuosina.

6 LÄHTEET

- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2016. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 262–275.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. 2018. Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 49 (1), 75–81.
- Backman, J. 2018. Äärellisyyden kohtaaminen: Kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 25–40.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–63.
- Botha, J. & Kourkoutas, E. 2016. A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International Journal of Inclusive Education* 20 (7), 784–799.
- Brooks, R., te Riele, K. & Maguire, M. 2014. Research methods in education: Ethics and education research. London: SAGE.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/esiopetus (Luettu 15.10.2018.)
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 39:2017. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80737> (Luettu 10.10.2018.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Euran esiopetussuunnitelma 2016. <http://www.eura.fi/upload/varhaiskasva-tus/esiopetussuunnitelma-2016-206.pdf> (Luettu 12.3.2019.)
- Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. 2014. Viisi keskeistä viestiä inklusiiviseen opetukseen. Teoriasta käytäntöön. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. <https://www.european-agency.org/resources/publications/five-key-messages-inclusive-education> (Luettu 2.3.2019.)
- Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. 2017. Osallistava varhaiskasvatus: Uudet näkymät ja työkalut – lopullinen yhteen-vetoraportti. M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné & F. Bellour (toim.) Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-new-insights-and-tools-final-summary> (Luettu 2.3.2019.)
- European agency for special needs and inclusive education. 2016. Inclusive early childhood education: An analysis of 32 European examples. P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné and M. Kyriazopoulou (toim.) Odense, Denmark: EASNIE. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-analysis-32-european-examples> (Luettu 15.3.2019.)
- File, N., Mueller, J. J., Wisneski D. B. & Stremmel, A. J. 2017. Understanding research in early childhood education: Quantitative and qualitative methods. New York: Routledge.
- Hakala, J. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus ja aika 9 (4), 9-23.
- Hattulan kunnan esiopetussuunnitelma. 2016. <http://www.hattula.fi/wp-content/uploads/2015/11/OPS-paivitetty.pdf> (Luettu 12.3.2019.)
- Hattulan varhaiskasvatussuunnitelma. 2017. <http://www.hattula.fi/wp-content/uploads/2015/11/Hattulan-kunnan-varhaiskasvatussuunnitelma.pdf> (Luettu 12.3.2019.)
- Heinonen, H. & Kuikka, M. 2013. Lapsen oikeuksien toteutuminen nyky-yhteis-kunnassa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–228.

- Heiskanen, N. 2018. Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–120.
- Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma. 2016. <https://www.hel.fi/static/liitteet/vaka/Esiopetussuunnitelma-2016.pdf> (Luettu 12.3.2019.)
- Hermanfors, K. 2017. Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? Kasvatus & Aika 11 (3), 91–95.
- Hiekkavuo, A. & Forsell, M. 2018. Kuuden suurimman kaupungin lasten päivähoidon palvelut ja kustannukset vuonna 2017. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 5/2018. Helsinki: Kuusikko-työryhmä. https://www.kuusikkokunnat.fi/varhaiskasvatus_raportit (Luettu 15.4.2019.)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampere: Tampere University Press.
- Karila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen käytännöt lasten oppimisen mahdollistajina. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Oppaat ja käsikirjat 2013:9. Opetushallitus, 33–47.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf (Luettu 9.10.2018.)
- Komission tiedonanto. 2011. Varhaiskasvatuksella parhaat mahdolliset lähtökohdat lasten tulevaisuudelle. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/ALL/?uri=CELEX:52011DC0066> (Luettu 4.11.2018.)
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kukkola, J. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 41–63.

- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusamon kaupungin Esiopetuksen opetussuunnitelma. 2016. http://www.kuusamo.fi/sites/default/files/esiopetuksen_opetussuunnitelma_kuusamon_kaupunki.pdf (Luettu 12.3.2019.)
- Magnusson, E. & Marecek, J. 2015. Doing interview-based qualitative research. A Lerner's guide. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432–445.
- Nyyssölä, K. & Vitikka, E. 2013. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Oppaat ja käsikirjat 2013:9. Opetushallitus, 7-20.
- OAJ 2018. Oppimisen tukipilarit esiopetuksessa 2018. OAJ:N selvitys lapsen kasvun ja oppimisen tuesta. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/oppimisen-tukipilarit-esiopetuksessa-2018> (Luettu 20.9.2018.)
- Patten, M. L. & Newhart, M. 2018. Understanding research methods: An overview of the essentials. New York: Routledge.
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 16.3.2019.)
- Pihlaja, P. 2004. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 112–130.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. Kasvatus 49 (2), 146–157.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–50.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018. Varhaiserityiskasvatus suunnannäyttäjänä. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–16.

- Puroila, A-M. & Kinnunen, S. 2017. Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <https://tietokayttoon.fi/julkaisu?pubid=23203> (Luettu 15.4.2019.)
- Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 153–179.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Salmon, J. 2017 Quantative or qualitative research: Methods, ethical issues and future directions. Teoksessa S. E. Elswick (toim.) Data collection: Methods, ethical issues and future directions. New York: Nova Science Publishers, 3–14.
- Saloviita, T. 2012. Inklusion eli ”osallistava kasvatus” lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> (Luettu 19.9.2018.)
- Schreier, M. 2014. Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) The SAGE handbook of qualitative data analysis. London: SAGE, 170–183.
- Schutt, R. K. 2013. Investigating the social world: the process and practice of research. CA: SAGE.
- Silvén, M., Mattinen, A., Lepola, J. & Husu, J. 2013. Oppimisen ja kouluvalmiuksien tukeminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa K. Pyhältö & E. Viitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Oppaat ja käsikirjat 2013:9. Opetushallitus, 48-78.
- Tampereen kaupungin Esiopetuksen opetussuunnitelma 2016. https://www.tampere.fi/tiedostot/e/Enj8zpXp5/Tampere_esiopetuksen_opetussuunnitelma2016.pdf (Luettu 12.3.2019.)
- Terveystieteiden tutkimuskeskus. 2018. Varhaiskasvatus 2017. Tilastoraportti 32/2018. <http://www.julkari.fi/handle/10024/136962> (Luettu 12.4.2019.)

- Tully, M. P., Vail, A., Roberts, S., Brabin, L. & McNamee, R. 2009. Methodological considerations in ethical review – 3. Sampling and data analysis. Research methodology series. Research Ethics Review 5 (3), 121–124.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turun kaupungin esiopetussuunnitelma. 2016. http://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files/turun_esiopetussuunnitelma_2016.pdf (Luettu 12.3.2019.)
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Pariisi: UNESCO.
- UNESCO. 2009. Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO.
- UNICEF. YK:n yleissopimus Lapsen oikeuksista. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf (Luettu 29.3.2019)
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J. & Hotulainen, R. 2018. Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoimikunnan julkaisusarja 55/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161062> (Luettu 20.3.2019.)
- Varhaiskasvatustilaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (Luettu 11.2.2019.)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus. https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/perusteet (Luettu 10.3.2019.)
- Viitala, R. 2018 Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–78.
- Viljamaa, E. & Takala, M. 2017. Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. Varhaiskasvatuksen tiedelehti 6 (2), 207–229.

- Välimäki, A-L. 2013. Julkishallinnon luomat kasvuyhteisöjen puitteet. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- YK. 1994. Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 1994:25. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.